

Digitized by the Internet Archive
in 2022 with funding from
University of Toronto

<https://archive.org/details/31761115510794>

CAI
CSI
-76R23
V.5



Language Training Programmes
of the Public Service of Canada

VOLUME 5

Report of the
Independent
Study on the
Language Training
Programmes of the
Public Service of
Canada

(under the direction of
Dr. Gilles Bibeau)

Research D

The teaching
factors

by

Raymond LeBlanc

1	GENERAL REPORT	2	Research A Methods and instruments used in evaluating	3	Research B Psychological predictors of success in second language training	4	Research C Parts 1 and 2 Psycho-social conditions of the learning and use of a second language
5	Research D The teaching factors	6	Research E1 Student preparation for language training	7	Research E2 Suggestopaedia in the Language Bureau	8	Research E3 Dropouts and withdrawals
9	Research E4 Program of courses in departments	10	Research E5 Research at Language Bureau	11	Research E6 Educational techniques	12	Research E7 Report of interviews with, and comments by, departments

Report
of the Independent Study
on the Language Training Programmes
of the Public Service of Canada

under the direction of

Dr. Gilles Bibeau

VOLUME 5

Research D

The Teaching Factors

by

Raymond LeBlanc

ACKNOWLEDGMENTS

It is evident that in the course of the year required to prepare this report we have contracted debts of gratitude toward very many people.

We wish therefore to pay tribute to the following groups: to the students of the continuous courses who always lent themselves readily to our questionnaires, interviews, etc; to the teachers of the continuous courses who were of great assistance in our work; to the senior teachers whose knowledge of the milieu and co-operation provided much appreciated help, and to the unit heads who allowed us to interrupt the regular operation of their units for the benefit of our longitudinal study.

We are also indebted to all the members of the Board of Directors of the Language Bureau who gave of their time, provided helpful advice and placed, or had placed, at our disposal documents bearing on one aspect or another we wished to examine. Speaking now in my capacity as principal author, I owe a special thanks to Mr. Marc Allaire who agreed to release Gisèle LeBlanc to allow her to work full-time on the project as study assistant.

Finally, we thank all our colleagues whose mealtimes we disturbed, who agreed to do work for us, who put forward different points of view, who advised us, etc. Even though the principal author is solely responsible for the opinions contained in the present document, it is in fact the work of a complete team whose members are to be thanked for their contribution.

The research report on "Teaching Factors" carried out as part of the Independent Study on the Language Training Programmes of the Public Service of Canada has been prepared by Raymond LeBlanc with the assistance of Gisèle LeBlanc.

Raymond LeBlanc, B.A., B. Ped., M.A. (Mtl), 3rd stage Doctorate in Linguistics (Aix-Marseille), is associate professor of the Linguistics Department of the University of Ottawa. He is also Director of the Institute of Modern Languages of this same university. He is also author and co-author of numerous works in the field of applied linguistics and he has helped to prepare training material for the teaching of languages, including Drills in English Sentence Patterns, Exercices systématiques sur les structures du français, and also to create the second version of the method Le français international (International French).

Gisèle LeBlanc, B.A. (S.G.W.), M.A. Pol. Science (Mtl), M.A. Applied Linguistics (Ottawa) is on sabbatical and a regular student at the doctorate level in andragogy at the University of Montreal. In the course of her career in the field of second language instruction, she was in turn language teacher and senior teacher in the various units of the Language Bureau.

TABLE OF CONTENTS

	<u>PAGE</u>
Research List of Group D.....	(ii)
FOREWORD.....	1
INTRODUCTION.....	9
0.1 Preliminary remarks.....	9
0.2 Structure of the report.....	10
1. SECOND LANGUAGE INSTRUCTION.....	11
1.1 Current situation.....	11
1.2 Basic solutions.....	16
2. SECOND LANGUAGE TEACHER.....	21
2.1 Current situation.....	21
2.2 Basic solutions.....	23
3. ASSISTANCE TO THE TEACHER.....	29
4. CONCLUSION.....	31
APPENDICES.....	33
APPENDIX D-1.....	35
APPENDIX D-2.....	143
APPENDIX D-3.....	161
APPENDIX D-4.....	177
APPENDIX D-5.....	193
APPENDIX D-6/D-7.....	283
APPENDIX D-8.....	385
Bibliography.....	403

RESEARCH LIST OF GROUP D

To obtain an overall view of the matter, the Research Group on Teaching Factors initiated the following research projects. The report of each of these projects is appended.

D-1: Analysis of the Principal Teaching Methods Used by the Language Bureau

D-2: Inventory of Available Material

D-3: Descriptive Analysis of the Teaching Body

D-4: The Working Conditions (LAT-1 and LAT-2)

D-5: Training of Language Teachers

D-6: Methods and Methodologies

D-7: Study of the Teaching Characteristics for Groups A, B, C and D

D-8: Teaching Activities in the Continuous Courses.

FOREWORD

On November 21, 1974, the Honourable Jean Chrétien, President of the Treasury Board, announced that the Government planned to commission an independent study of its language training programmes.

In the document tabled in the House on this occasion (Report on implementation of the Resolution concerning the official languages adopted by Parliament in June, 1973, p. 8), the Minister declared:

While techniques for teaching second languages are well developed, little is known about the reasons why some people cannot learn. Because of the lack of experience in this area, a study will be carried out to determine why some persons appear to be unable to learn a second language. This study should contribute to a better understanding of learning problems and to the improvement of teaching methods. The results will be made available to the provinces and to other interested linguistic and educational organizations.

On December 20, the President announced the appointment of a Director for the study and described the mandate that he had been given to recruit a team of experts to assist him in carrying out the study. This study would comprise, he wrote, "an examination of all factors related to the language training programmes of the Public Service" (Treasury Board, news release 74/68, December 20, 1974). Within the terms of the mandate entrusted to Gilles Bibeau, doctor in linguistics and associate professor at the Faculté des Sciences de l'Education of the Université de Montréal, "the study has as its objective to isolate from the global activity of teaching and learning in the Canadian Public Service those aspects which could be improved, corrected or adjusted to maximize the success of students who undertake language training".

A research team was brought together for the planning and scientific supervision of the study. This team, in addition to the Director, includes:

- Henry P. Edwards, Ph.D. in psychology, Dean of the Faculty of Psychology of the University of Ottawa.
- L'I.F.G., L'Institut de Formation par le Groupe, an organization specializing in psycho-social studies, represented by Yvon Rodrigue, Ph.D., coordinator of the Centre for Research and Evaluation of the IFG, and François Allaire, L.Ps. in Social Psychology.
- Raymond LeBlanc, doctor in linguistics, Director of the Centre for Second Language Learning and associate professor in the Department of Linguistics of the University of Ottawa.
- William F. Mackey, doctor of letters, Director - founder of the International Centre for Research on Bilingualism (CIRB), member of a number of Canadian and foreign governmental commissions on linguistic questions, professor at the University of Laval.
- Robert Tousignant, doctor of pedagogical sciences, Director of the Section for Testing and Evaluation and associate professor in the Faculty of Educational Sciences of the University of Montreal.

Each of these persons, specializing in a different area, enjoys considerable prestige in his discipline. The complementarity of their respective interests guarantees a more balanced study than would be possible with greater homogeneity.

Others working with this team include:

- Pierre Cardinal, M.A. in linguistics, research specialist at the Studies Division of the Staff Development Branch of the Public Service, as Assistant to the Director of the study.
- Michel Gilbert, Ph.D. in experimental psychology, professor at the University of Québec in Montréal, and senior researcher at the IFG.
- Lorraine Lebeau, L.Ps. in psychology and affiliated member of the Centre for Research and Evaluation of the IFG.

Frances Smyth,	M.A. in psychology and research officer for the Ottawa Separate School Board, as research assistant to Henry P. Edwards.
Marjorie Wesche,	Ph.D. in applied linguistics (Educational Theory), of the Modern Language Centre of O.I.S.E. (Toronto), as research assistant.

Numerous consultations have taken place with persons involved in the language training programmes and with the representatives of Public Service bargaining agents. Intensive meetings between the research team and these individuals allowed the postulation of a number of hypotheses which might explain the present lack of satisfaction with results obtained by public servant-students engaged in language training. The nature of the information gathered and the complexity of the problem led the team to eliminate out-of-hand the search for a single or principal cause.

In fact, it has been possible to attribute a priori the difficulties encountered in the teaching and learning of the second language to a number of factors, which interact with each other within the global activity of language training:

- (a) Is the general structure which the Government has set up to apply the Official Languages Act and the Resolution adopted by Parliament (June, 1973) composed of mechanisms which are badly co-ordinated with each other, resulting in a lack of coherence?
- (b) Are the linguistic objectives differently defined and understood in different areas of the programme?
- (c) Is sufficient account taken of psychological and socio-psychological factors which affect individuals and groups undergoing language training?
- (d) Are the pedagogical and other means used to attain the objectives sufficient and adequate?

- (e) Do the evaluation mechanisms used accurately reflect the results obtained in terms of the expected results?

The research team interpreted its mandate as a request for specific information on these subjects, and therefore decided to orient its research in these directions. The administrative, psychological, socio-psychological, pedagogical and testing dimensions have thus been painstakingly examined by specialists.

RESEARCH GROUP A

Analysis of evaluation mechanisms and
instruments for language training
(W. F. Mackey and R. Tousignant)

Research Group A was concerned with analyzing the evaluation mechanisms and instruments used in language training. As such an evaluation could only be made in terms of the objectives of the language training, it was first necessary to carefully examine these objectives, and as a consequence to put into question the coherence of the entire system of language training in the Public Service.

The system which has been established to apply the Official Languages Act rests on an interpretation of texts, declarations, and directives at different levels of the administrative structure. This interpretation in a sense constitutes the objectives of each level. Is this structure coherent? Are the objectives of each level shared by the lower levels? How is each organism related to the language training programme? Is the present organization of programmes the most economical possible, taking into account the objectives and the results obtained?

We can also ask ourselves if the evaluation mechanisms preceding, accompanying or following language training are rigorously based on criteria of success which correspond to the objectives sought. Do the evaluation personnel charged with following the progress of students,

and officially or unofficially confirming their success or failure, work in close collaboration to apply a coherent and logical policy at all levels of the system? Do the measurement instruments used from the beginning to the end of training have defined statistical characteristics and do they provide the information needed for adequate evaluation of the results obtained?

RESEARCH GROUP B

Individual psychological factors

(H. P. Edwards)

One can affirm with certainty that the learning of a second language is not dependent only upon the manner in which it is taught, and the material conditions within which the teaching takes place.

In addition to pedagogical procedures one must consider the general attitude of the learner, his long-term and short-term motivation with respect to the second language, his intellectual and linguistic aptitudes, his self-concept, his fundamental personality traits, etc. It is usually said that such factors play a more important role than teaching methods in the learning and maintenance of language knowledge.

The study of these basic factors and of their relative importance in the prediction of success in continuous language training can without doubt clarify our understanding of the learning of second languages by public servants in particular, and by adults in general.

RESEARCH GROUP C

Psycho-social and psycho-pedagogical factors

(L'IFG: Y. Rodrigue, F. Allaire, L. Lebeau, M. Gilbert)

In addition to the more strictly "individual" psychological variables such as aptitudes, personality, etc., there exist psycho-pedagogical variables in second language learning and maintenance which

play a determining role in the language behavior of individuals who aspire to positions identified as bilingual. It is important to study these variables BEFORE, DURING and AFTER the public servant's language training in order to understand the conditions which encourage or discourage learning and maintenance of the skills learned.

BEFORE his entrance in a language training programme the public servant finds himself in a work context which to a greater or lesser extent prepares him for learning the second language and supports him in this process. What are the most positive aspects of this organizational context? What are the most negative? Is it the support which the public servant receives from his superiors or his colleagues for using the second language at work? Is it the reinforcement in using the second language which he receives from those of the other language group with whom he converses? Is it the perceived usefulness of the second language for participation in the life of the Department, the Service, etc.?

DURING his stay at a Language Training Centre of the Government, what elements of his psycho-pedagogical context help him the most in the learning process? Is it the degree of cohesion which exists within the small group of public servants with whom he learns the second language for a number of months? Is it the quality of his relationships with the teachers from the other language group or the pedagogical methods which they use? Which of these factors have the greatest influence and what are the variables (attitudes and motivations, etc.) which most affect them? How does a class evolve in the course of a typical month?

AFTER his return to his work milieu, does the public servant use the second language which he has just learned? If yes, under what circumstances? If no, why not? Which elements of the organizational context in which he finds himself contribute most to this situation? What effect does the use he makes of the second language have on the maintenance of his newly acquired knowledge?

RESEARCH GROUP D

Pedagogical factors

(R. LeBlanc)

One often has the tendency to attribute to teaching and everything connected with it - the teachers, the pedagogical process, methods, working conditions, etc. - a primary importance in an operation which has as its objective the learning of something. While the importance of these factors should not be exaggerated, one cannot deny that without a programme, a teacher, and regular meetings between the teacher and the students, learning is left to the sole initiative of individuals and to the only means which they may have at their disposal. A competent professor, a proven method, an environment that favours individual efforts and which channels them, constitute indispensable elements for the rapid and structured acquisition of new knowledge.

A research project on language education which would not include a careful examination of pedagogical instruments used in teaching would be incomplete and senseless.

RESEARCH GROUP E

Complementary questions

Certain other questions, also quite important, do not relate specifically to general structure, psychology, or pedagogy: they are related at the same time to different sectors, or are situated outside the immediate preoccupations of teaching. Their importance has to do with the fact that they can have considerable influence on the language training programme.

These questions concern the pre-training orientation of public servants; students who drop out, withdraw or return to continuous training; special courses in the departments; research; pedagogical techniques;

and possibilities for use and actual use of the second language in the departments. We have also studied other aspects of learning: attitude change, theories of learning, the experimental programme of suggestopaedia, documents from the Commissioner of Official Languages, and finally the work of various international centres, in particular UNESCO and the Council of Europe.

The research programme of the Independent Study has thus included some thirty distinct researches planned to furnish relevant information of a descriptive nature on most questions, and of a predictive nature with regard to certain aspects of success in learning the second language. The instruments used here have been described in detail and justified in the reports of each research group.

The various research studies have been entrusted in some cases to independent research groups composed of experts, in other cases, to research groups internal to the Public Service, and in still other cases, by contract to individual external specialists. Considerable use has been made of the resources of the Staff Development Branch and the Office of the Coordinator of the Official Languages Programme of the Public Service Commission, as well as those of the Official Languages Branch of the Treasury Board, without impeding or endangering the independent (external) character of the Study.

This research report constitutes the contribution of one of the research groups of the Independent Study. It is part of a set of studies carried out by various research groups. The conclusions of this research, together with those of the other studies, were the principal sources used in the preparation of a general report, which included a synthesis of the situation and specific recommendations concerning areas which could be improved. The general report and all the other research reports were submitted to the President of the Treasury Board and the Secretary of State of the Government of Canada by April 30, 1976.

Gilles Bibeau
Director of LTP Team

THE TEACHING FACTORS

OVERVIEW OF REPORT

INTRODUCTION

0.1 PRELIMINARY REMARKS

When we agreed to carry out the study of the teaching factors that could negatively influence second language learning in the current system of the Language Bureau, we already knew that we would be faced in such an endeavour with a certain number of problems, mainly because the teaching product, namely the learning, would be examined by other experts and that none of us would really be able to draw on the results of the other's research work since all studies would be concurrent.

It is difficult to separate teaching and learning. We have attempted to do this in every instance where problems could be viewed as specific to the structure. In the other cases and where required, we used common known data which always proved adequate. However, it is to some extent up to the interested reader to analyze this overview in detail.

We did not perceive our mandate as being picayune towards the system. In any major organization there are obviously some parts which do not perform adequately some of the time. We therefore sought to make judgments based on our principal point of reference: the teacher and his instruction.

Finally, our various studies have enabled us to meet highly qualified people to whom the following remarks and conclusions do not apply. It will be appreciated, though, that, for reasons of accuracy and clarity, we did not always qualify our statements as we should have. We wish to emphasize the fact that we were guided in all cases by numbers and not by individuals taken separately. Our work in similar areas has made us very conscious of possible subjective conclusions and of the

prudence therefore required. We apologize in advance for any parts of the text that go beyond the facts described or our thinking on the matter.

0.2 STRUCTURE OF THE REPORT

The report on teaching factors is divided into two parts of unequal importance. The first part is made up of the present overview which gives an overall perspective of the major points of our various research work. It comprises three chapters: second language instruction; second language teacher; assistance to the second language teacher.

The second part of the report is made up of appendices that include reports made on each of the specific research projects. These reports often deal more fully with certain specific points, and we therefore felt it useful to refer the reader to these appendices throughout this present exercise.

1. SECOND LANGUAGE INSTRUCTION

In his excellent and comprehensive article on the training of teachers, Andrews (1974) cited a Chinese proverb which seems particularly relevant at the start of this chapter on teaching:

"I hear, and I forget,
I see, and I remember,
I do, and I understand" (P. 354)

1.1 CURRENT SITUATION

I would like initially to give as brief a summary as possible of how we perceive the current situation of second language instruction given out by the Language Bureau.

The public servant who must take language courses must first go through the Orientation Service which assesses his potential for this type of learning. Following an aggregate that includes at least a combination of aptitude tests, ratings and an interview, the candidate is classified in one or other of four aptitude levels and is directed to a certain type of course based on the profile of his results.

This moment immediately precedes his entry into the actual system of language courses, yet the candidate is only vaguely aware of what lies ahead. He knows his aptitude level, which is surely not always adequate, especially for an adult, and he has doubts as to the wisdom of involving himself in such a major experience and one for which he feels ill prepared. He feels different from all his colleagues and sees himself as being the only one in this situation. Dykstra and Nunes (1973) provide, however, a very revealing description of the differences among individuals of the same group:

"(they differ) in scholastic aptitude, intelligence, or ability; in socio-economic background; in interests; in ability to communicate and in meanings they attach to words and behaviors and things; in attendance and absence from class sessions; in energy and need for rest; in styles and rates of learning and levels at which learning plateaus are reached; in educational needs; in physical needs, including hunger, hurt and moods; in needs for indications of success or approval; in needs for supervision; in needs for peer association and indications of peer acceptance; in needs for educational guidance and advice; in needs for participating in decisions affecting their own activities; and so on, ad infinitum". (p. 283)

But none of the candidates really know this and there are problems from the outset.

Once the candidate has chosen to enroll in the programme he is reminded that the law allows him a maximum period of 52 weeks to acquire the new language at a level sufficient to meet the linguistic requirements of his position. As noted quite accurately by Carroll and Burke (1965),

"Learning requires time. Even the learning of a single item (for example, a phoneme discrimination, the meaning of a foreign language word, the rule for a given grammatical pattern) requires some finite amount of time and the more things to be learned, the more time is required". (p. 544)

It will therefore not be surprising to find that this rigorous time limit is frequently mentioned as one of the major causes of stress and frustration among the students.

With respect to methods, the Language Bureau utilizes Dialogue Canada, Approche traditionnelle (Traditional Approach) and Ensembles pédagogiques (Teaching Aggregates) for French instruction, and Contact Canada for English instruction. It must be understood that these are the major methods utilized and that we did not find it useful to consider at this time the other more marginal approaches.

Dialogue Canada has been produced by the Language Bureau to mitigate the difficulties encountered in teaching adult public servants with the method Voix et Images de France. According to its authors, this method makes use of structuro-global audio-visual precepts. Its basic principle is thus the global perception of reality, followed by the reduction of this reality into its components by successive analyses.

Approche traditionnelle is a methodological variant of Dialogue Canada. The authors indicate that everything is indeed identical, including the objectives sought, except for grammatical explanations which are given in the student's language and the drill sequences which are based much more on the written language.

Ensembles pédagogiques is less a method than a compilation of material which the teacher must convey using the methodology of his choice. These aggregates are used for second level instruction whereas the first two methods are utilized for the first level of linguistic knowledge.

Contact Canada has been produced by the Language Bureau for teaching English as a second language. Its content covers the whole of English knowledge levels defined for the various positions of the Public Service.

We have devoted a report (Appendix D-1) to the analysis of Language Bureau methods and the reader will want to refer to it for a more detailed interpretation of what follows.

As a result of our analysis and those of our consultants, we have reached the conclusion that the structuro-global audio-visual method does not appear to give optimal satisfaction to the needs of the public servant-student, as much in terms of its manner of presentation as in the limitations of its content and the steps followed. And yet we are referring here to the Dialogue Canada approach, the basic

method used by the Language Bureau for teaching French as a second language. One could be tempted to conclude from this brief summary that this approach is a total disaster: however, the problem is not as extensive since in the same analysis we have had the opportunity to underline some interesting methodological aspects of DC. Yet there are problems and we will come back to them later when we propose solutions.

Approche traditionnelle focuses more on the learning mechanisms for adults and even if its conclusions are not pushed to their normal limits, this method is better geared to the type of instruction currently existing in the system.

Ensembles pédagogiques is not a method, and as such second level instruction is often compromised in view of the much too extensive constraints of daily conceptualization and preparation which are imposed upon the teachers. See Appendix D-6/D-7 for a performance analysis using these "aggregates".

Contact Canada is said to be eclectic but it has all the features of the audio-oral approach. Such an approach may possibly work in our Anglophone context since it appears likely to encourage the progressive actualization of the latent knowledge of individuals. It remains to be proven that it is the most efficient approach.

This diversity of methods could lead us to believe that they serve to meet the varying requirements of a diversified student population, even more so since the students are first oriented to different methods in relation to their profiles. Our research into the characteristics of language instruction, from the point of view of the different methods (see D-6) and in relation to the various aptitude levels (see D-7), made us discover a highly structured and stereotyped approach. The lack of rigorous methodology in each of the methods allows the teacher to choose the phases he prefers over those that are difficult or those the students

want rather than need. As a result, all courses operate in the same manner regardless of the approach, the method or the students, with time seemingly the only variable (see tables of activities in the appendices of report D-6/D-7). This may be interpreted as an initial application of the Carroll-Burke theory cited earlier.

In the same vein, we know that students are enrolled in "continuous courses". This means that, for the duration of the language training period, they must take intensive second language courses six hours per day, five days per week. There was thus the question to be asked whether such an intensive level of learning was profitable. We have sought to verify one of the parameters of the answer according to Carroll (1974), namely the variety of instruction. Report D-8 analyzes this question and fully verifies what had been indicated in our tables of activities of Report D-6/D-7: instruction is first and foremost formal and the principal phases of a second language lesson are covered every day. Only if there is time left over will thought be given to something else. Yet it is only in his informal activities that a student can really try out his new system of communication.

We are quite aware of the very serious problem set forth here. Either we teach a public servant only that portion of the language required to function in his position and declare him "bilingual" or we apply the designation "bilingual" to those able to communicate normally in the second language. Our own choice, however, is clear and we refuse to declare "bilingual" the elevator attendant who can recite "premier étage/first floor" but who can't answer the question "what is your name?". Communication between two ethnic groups entails more than a listing of comparable expressions in both languages.

It is therefore quite evident that instruction is focused on the method and not the student. And since all the proposed methodologies ultimately merge into a single one, the student will naturally only receive the instruction and not participate in it. Our research

(see for example D-6/D-7) indicates that the student usually remains an unknown quantity for the teacher. Is it any comfort to know that this situation does not apply solely to the Language Bureau? (see for example Jarvis and Hosenfeld, 1973).

In an article published in 1972, F. Debyser, Director of the B.E.L.C., draws the following conclusions from his observations of the teaching of French as a foreign language with so-called "new" or "modern" methods:

"a) The teaching is centered on the method and not the student. The educative relation is somewhat reified in the teacher-method-student triangle and it places substantial constraints on both the teacher and the student, reducing the former in the best of situations to the role of technician and the latter to that of apprentice.

b) These teaching procedures are derived almost exclusively from the analysis of the subject matter to be taught. This analysis, enlightened by linguistics, is undoubtedly an improvement over the past. It is not evident, however, that a better knowledge of what to teach results in a better teaching method.

c) These procedures are indeed based on rather mechanical conceptions of learning, as if problems can be largely resolved by the breakdown of the subject matter to be taught into simple, apportioned, regrouped and organized elements of a satisfactory progression. Learning is according to strict programmed instruction whose constraints are not offset in favour of a technique tailored to the individual and geared to his pace". (pp. 20-21).

Our study has enabled us to establish that nothing much has changed in the field.

1.2 BASIC SOLUTIONS

In the preceding pages we have raised two major problems: that of the student who must undertake language courses and that of the instruction which he has a right to receive. In both cases we believe the general solution to these difficulties lies in the importance given to the student in the learning and teaching process.

We have demonstrated in the second part of our report on Study D-1 that a teaching approach for adults must take into account the information provided by andragogy on adult learning modes. It is sufficient here for our needs to state the following characteristics: freedom of choice, freedom of means and selective learning.

The public servant whose position has been designated bilingual very rarely perceives his situation as one in which he really can choose to become bilingual or not. He usually believes that, if he does not become bilingual, he exposes himself to various misadventures, and even the eventual lack of promotions. In this perspective, we can hardly speak of choice when he must undertake the venture of learning another language. Not only can he not choose to learn or not; he is well aware that methods are also imposed.

This leads to a feeling of frustration and insecurity which has been dealt with elsewhere by our colleagues. We do not believe such a situation is inevitable.

We therefore propose that admission into the system be much more elaborate than merely passing through orientation and that it include a minimum of two weeks during which the public servant has not officially left his department for the duration of his linguistic training. These two weeks would of course cover the whole orientation process but would also be devoted to listening to the complaints of the public servant against the system, bilingualism, the courses, etc., to make him familiar with the administrative apparatus of the Language Bureau, to inform him of his alternatives with respect to self-learning and group activities and, especially, to have him take second language trial courses. It appears to us that at the end of such a process the public servant would be ready to choose and, if necessary, to be integrated into a system whose operation he would already be familiar with. We consider that having recourse to specialists for these duties would be

entirely beneficial as regards client satisfaction and the latter's consequently improved disposition at the outset for carrying out the tasks at hand.

If we refer again to report D-1 in the appendix, we will also come across the andragogical segment which confirms that the distribution and new conception of instruction that we suggest are a means not only of improving immediate teaching effectiveness but also its results over the longer term.

We propose that daily instruction be comprised of three segments: one period of formal instruction, one period devoted to self-learning, and a third to planned group activities, each period being interchangeable and having about the same time frame. It is perhaps advisable to consider this suggestion once again.

Carroll (1974) has suggested what the general outline should be:

"A program of instruction should contain two parallel streams, one devoted to exposing the learner to materials containing a relatively uncontrolled variety of linguistic elements (for example, vocabulary and grammatical constructions) and the other devoted to a rather carefully developed sequence of instructional content. The two streams would presumably have interactive effects, in the sense that the second stream would give the learner the specific guidance that would help him in his efforts to master the materials of the first stream."
(pp. 140-141)

We are convinced of the need for a formal instruction segment, more especially as a) the student expects to receive such instruction; b) he needs to be given basic elements to advance by himself; c) and his learning is controlled (periodic tests) and must be completed within a relatively limited period of time. To enable the student to function autonomously as often as possible, even with formal instruction, we suggest that the most valid approach in this context remains the traditional approach, as long as it is of course considered in relation to the spoken language (see report D-1).

But this formal, even classical, portion of instruction actually provides only the basic elements to complete the student's knowledge. Learning is not assured. We have seen that learning is dependent upon the student. This is why we want to give him every possible opportunity to learn in his own way so that, in accordance with the principles of andragogy, there will be greater opportunity for this learning to result in a permanent behavior change.

The second segment is that of self-learning. The traditional approach not only enables the student to go back over what he has learned but also provides references that help him complete his own learning. It is a matter then of applying in the classroom a form of instruction by objectives or perhaps an essentially individualized form of instruction by contract which will allow the public servant to progress at his own pace, with a choice of means placed at his disposal and under his control. This problem of pace is a very important one and work by people like M. Smith (1968), for example, has shown that much higher results are achieved by students of a group working at their own pace than students of a group working at the teacher's pace. Brown et al (1970), Bull (1966-67) and Papalia and Zampogna (1972) have also arrived at the same general conclusions.

It must be clearly understood that this approach does not entail the disappearance of the teacher from the classroom. On this point, Joiner (1974) has advised that:

"Removing the teacher from the center of the stage does not guarantee that learning will take place ..." (p. 156)

and Disick (1973) has also advised that:

"... permitting the student to "do his own thing" (does not) ensure that he will learn efficiently." (p. 248)

The teacher is thus very important in this self-learning phase and we will come back to this in the next chapter.

We consider, finally, that self-learning must bear on receptive activities and on the specialized language of the public servant for the reasons raised in Study D-1.

In the third segment, language takes on its true social dimension. Indeed, linguistic knowledge can be utilized in the group activities which represent real-life communication conditions with all the elements of reinforcement and perturbation, instead of the protective walls of a classroom. There are quite a number of scientific data that confirm this process from receptive activities to productive activities. We have already cited Postovsky (1975) elsewhere, but there is also the work of Posner and Keele (1973), Burling (1968), Cook (1967) and Postovsky (1971) that all point out the benefits of first emphasizing understanding before moving on to expression.

Motivating the candidates by allowing them to choose their learning modes and thereby making them acquire linguistic habits in the second language are the two basic reasons underlying these first two propositions. The public servant is an adult and he must be treated as such not only in his professional life but also, and perhaps especially, at the school. The adult likes to do things and to understand them, and hence he is living proof of the truth in the proverb at the beginning.

2. SECOND LANGUAGE TEACHER

In the first stage of this report, we have examined second language instruction and have purposely separated it from the teacher so as not to complicate matters needlessly. But as pointed out by Joiner (1974):

"Although the learner and his characteristics are seen as crucial variables in second language learning, the role of the teacher is not a passive one. Tailoring instruction to student needs involves determining needs and characteristics, diagnosing learning problems, experimenting with numerous and varied instructional techniques, and motivating the student to want to learn. It is an active, challenging, and, hopefully, rewarding endeavor". (p. 181)

This is the subject of this chapter.

2.1 CURRENT SITUATION

Our Research Report D-3, in the appendix, contains the detailed description of the language teacher. We will limit ourselves to stating that he is about twelve years younger than his students, has almost no experience in second language instruction when he arrives at the Language Bureau, has seventeen years of schooling and two degrees. However, only one teacher in five has had preparatory training in his studies. He is assigned to a position classified as unilingual by the employer.

It is expected that, after a period of initial training that varies according to the locality, he will be able to give second language instruction, utilizing methods whose principles involve specialized approaches based on particular learning theories. His teacher's manual indicates that, if the material found therein does not work well, he is free to draw on his experience and to do something else for the greater benefit of the student (see D-1).

He can find this "something else" in documents that are very numerous, diversified, and excellent; these can be found in the Library, the Material Management Service, the Documentation Centre of his unit or in the files provided by the Socio-cultural Service (see D-1, D-2, and D-8).

But it is really not possible for him to draw upon his experience since he has very little. Moreover he has none because the conditions of recruitment did not require any. He therefore cannot be blamed. He must accordingly fall back on what he has learned in his initial training stage. But since his presence was often urgently required in the classroom, his training has been reduced to a minimum (see D-5).

The average language teacher is therefore unable to do very much with the means at his disposal. He makes very little use of the socio-cultural services (see D-8) because his training is not adequate. This surely accounts for his actually using only the drill books and the duplicated course notes, even though he has an extensive source of teaching documents available (see D-2).

And what if he wanted to improve his situation? There are a number of on-the-job training courses in the system. But those offered by his unit or his programme are haphazard and are based on the availability of people, whereas those offered by the Training Service are increasingly intended for senior teachers. Moreover, in both cases, if an overall plan exists it cannot be readily perceived.

Research also brings him nothing with respect to his training. It comes under the sole responsibility of the Research Service which acts as the exclusive depository. The Union, moreover, is convinced that research can only be carried out by an EDS. Thus, it is not through research that the teacher will complete his training.

Yet, the quality of instruction remains a very important element of learning. Indeed, according to Carroll (1974):

"The time the student needs to spend on learning is also determined by quality of instruction. If quality is poor, the student must spend more time, particularly if he is deficient in the ability to understand what he is to learn and to draw inferences for himself. If the instruction is well organized, conducted, and managed, he needs to spend only that amount of time required in view of his personal characteristics (his "aptitude)". (p. 123)

2.2 BASIC SOLUTIONS

We have shown earlier how useful it is to know the language of the student whether for explanations in the traditional approach or for interpersonal relations. We would therefore suggest that the position of language teacher be designated "bilingual".

We also propose that the recruitment standards require a minimum of training in language teaching at the level of the first stage, namely a minimum of two years' experience in second language instruction.

The position of language teacher is much more complex than people are prepared to admit. Many people, even those in some cases who have the authority to decide policies, still seem to think that speaking a language is sufficient to teach it. If the description by Joiner (1974), cited at the start of the chapter, is not convincing enough, one should then consult the work of Grittner (1974) on the teacher as a motivator of learning, that of Jarvis (1973) on the teacher's situation as a person requiring on-going training, etc. The list is very lengthy in this area but we believe it unnecessary to emphasize this point any further.

It is, therefore, just not sufficient to place a teacher in a classroom with a group of students and to tell him, explicitly or not, to manage by himself. He must be helped; and it appears to us that one type of assistance for the teacher could be the opportunity to learn. If we spoke earlier of andragogy in relation to the student, we consider it just as important to take this into account for teacher learning. Combs (1972) points this out:

"... real, continuing change in an individual's behavior cannot be forced down upon him from the outside. Rather, really effective change must come from the inside out. No information of whatever variety will affect behavior until the individual has discovered its personal meaning for him".
(p. 21)

We therefore consider it necessary to offer the teacher a range of teacher training opportunities. We would like to propose four types of opportunities.

The teacher must be able to have organized training resources in his work environment. This training can take on different aspects. If, for example, we were to continue recruiting new teachers without previous experience or training, it is obvious we would have to consider an initial training period. We have already examined the problems of content and duration of a training period of this type (see D-5) and, since stricter selection criteria would eliminate many of these problems, we will not go over this here.

On-the-job training becomes very important and again on this point it would be useful to consult report D-5. Krathwohl (1973) summarizes this well:

"It is important... that (teachers) be given the tools, and the skills to use those tools, that will permit them to monitor their own achievements and to thus continue to grow after they have their preservice training. Most important, teacher training should instill a desire for further growth".

But training periods are not the sole source of professional and personal improvement. Participating in research work is surely another. The general state of relations between research and teaching does not encourage such an approach. We are convinced, however, of the futility of such a situation and we are pleased to have been made aware just recently of a recommendation from the Research Service explicitly suggesting that research attempt to work more closely with teaching. Let us state again, as we could for other points, that this problem is not specific to the Language Bureau. It is, however, no less a problem.

In his excellent book on adult learning modes, Kidd (1973) deals with the problem of research by the practitioner. He writes for example:

"Practitioners, then, can identify problems for research, collect data, involve their students in data collection and analysis, test out theory and organize a pilot demonstration. All of this is beneficial to the research enterprise and will enlarge and advance the quality of their own instruction. The practitioner who has the taste for more vigorous research should also be encouraged and aided to find the time and resources for it". (p. 301)

For these reasons and those mentioned elsewhere (see D-4), we therefore suggest that all efforts be directed at allowing the practitioner who is both able and motivated to participate temporarily in a research project of his choice. We will be examining this question again in Chapter 4.0, but this time from an administrative point of view.

Evaluation is a third source of training. In his work on this subject, Wilhelms (1967) emphasized that "evaluation is feedback" by its very nature and that, regardless of its relevance, "it controls the next step". (pp. 2-17)

Indeed we cannot deny the impact of the evaluation of an individual's performance. The teacher does it constantly for his students, who use the results of this evaluation to improve themselves. We are able to understand, therefore, how it can also be useful for the teacher himself. The conditions will approximate those prevailing for the students: pre-determined criteria, knowledge of the relative value of the evaluation components, assurance that the results will be used in good faith, etc. The reader is referred to Report D-4 for a more detailed discussion of the problem.

In any case, we suggest that the profession be consulted as to the basic evaluation criteria and that the final list of these criteria, as well as their written explanation by the evaluators, be made available to all teachers. It is only in such an atmosphere that evaluation can be fully useful. Finally, the fourth source of training is the exchange of views with experienced persons. The system that continued to prevail until recently certainly facilitated this exchange. But for rather obscure reasons, it has been considered desirable to modify the role of those designated senior teachers so that they are now much less advisers and much more "authorities". This question is discussed in Report D-4.

We propose that measures be taken to enable teachers to have in their environment senior teachers with whom they can exchange views without there being perceived an authority/dependence relation between them.

There is one last point we would like to deal with in this chapter on the teacher and this relates to certain aspects of their working conditions. These aspects, namely hours in the classroom and number of weeks of teaching per year, are discussed in detail in Report D-4.

You will recall that we have proposed a new teaching arrangement that includes formal teaching and individualized teaching by objectives. We consider that the most effective method of operation would be to have two teachers in class at all times, jointly responsible for the group.

We realize that such a proposal would result in a need for more teachers. But on the one hand, we would surely not implement such a project in the entire system without first having tested its validity and, on the other hand, ascertained during the course of the tests that it is possible to have groups of at least 10 students, thereby reducing the number of groups.

With respect to the work year (see D-4), we believe it should comprise ten months of teaching/substitution, five weeks of professional training, and three weeks of annual vacation.

At the end of this chapter on the language teacher, it should be restated that the tasks assigned to this teacher are complex in nature and require a very specific type of training. We have dwelt on many characteristics of this training in this chapter. Rivers points out in addition that:

"... spontaneous communication and free interaction are possible in any language only when teachers and their students have built up a warm, uninhibited, confident, sympathetic relationship and when such a relationship also exists among the students themselves". (p. 4)

It becomes, therefore, increasingly obvious that, in a system as broad and as complex as that of the Language Bureau, the teacher cannot hope to cope alone and he must be able to rely on assistance outside his closed teaching environment. This is the subject of the next chapter.

3. ASSISTANCE TO THE TEACHER

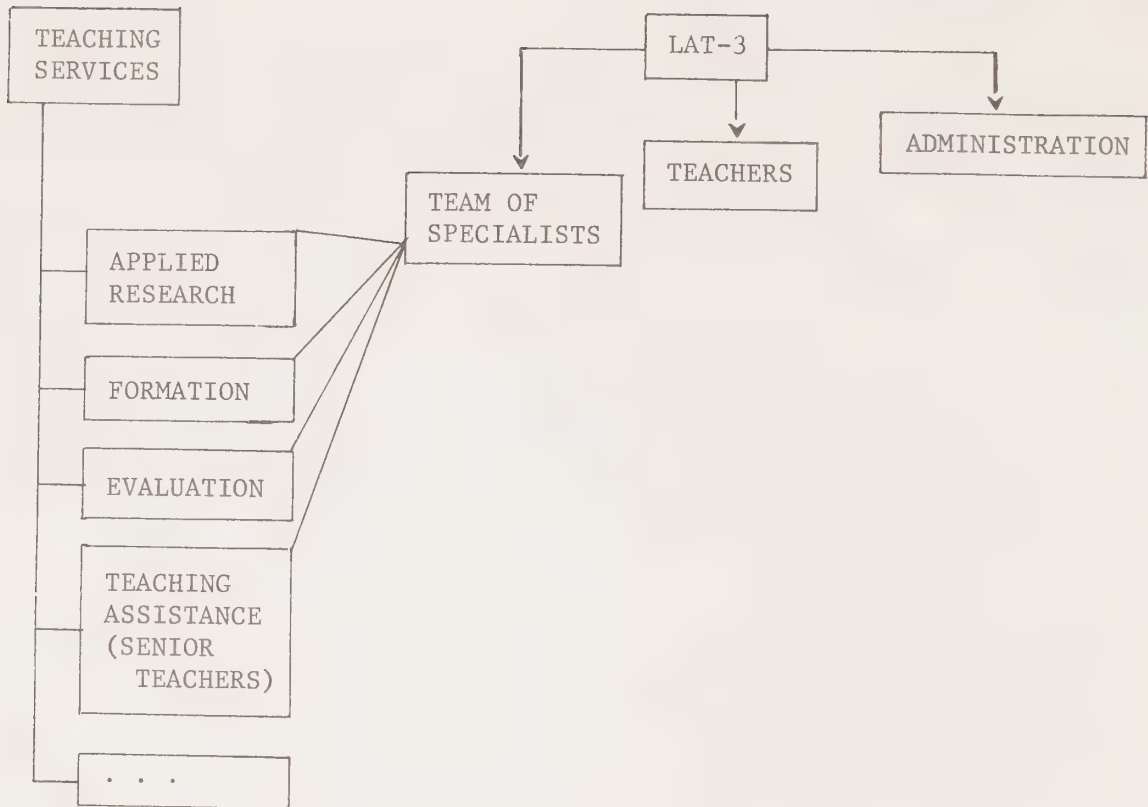
On this point, our recommendations which are discussed at length in Reports D-4 and D-5 are based on the premise that language teachers have a difficult job to carry out and they must be able to receive at all times the excellent professional assistance required.

We have discussed elsewhere that the "senior teacher" has gradually lost this role with the teachers and has been assigned to functions like training and evaluation for which he actually has no real preparation (see also D-5). And yet it seems evident that the "senior teacher" has met a major need which continues to exist.

We therefore suggest that the position of "senior teacher" be reinstated with its principal duties being to help teachers and students meet their needs as well as to act as a resource person for the training, evaluation, and research activities initiated by specialists in these areas.

Following on this first recommendation, we suggest that each unit have at its disposal: a) a specialist in the training of language teachers, who will carry out a study of the unit's training requirements and ensure that the necessary programmes are available (see D-5); b) a research specialist who will initiate, evaluate, develop, and co-ordinate research activities that some members of the unit would like to undertake or participate in (see D-4); c) an evaluator responsible for the dissemination of the criteria, continuous evaluation, data collection, teacher feedback, etc. (see D-4).

To ensure the highest possible level of professional assistance to the teacher, we suggest, finally, that all of these professional helpers, namely senior teachers, trainers, researchers, and evaluators, be answerable to a different structure in the unit and that they constitute teams loaned to unit heads, somewhat as depicted in the following organizational chart:



This suggestion would seem to mean, except at the current level of the positions involved, changes in structure. Such changes would at any rate have to be made eventually, in view of the sometimes marked deficiency of some of the services being provided to the best of their ability by people acting in an unassigned role. The major benefit of this suggestion is to make research, training, and evaluation actually available at the unit level itself, and to integrate them with instruction through the senior teacher, who would then be in a much better position to provide the necessary link among each of these components.

4.0 CONCLUSION

The extent of the report on teaching factors certainly indicates our interest in many aspects of the instruction given by the Language Bureau. We have often underlined its strengths and its weaknesses, which is typical of any pedagogical aggregate of this scope. It is obvious that there has been and continues to be some excellent work done at the Bureau; some of the results obtained illustrate this.

Our findings and our suggestions have borne mainly on what seemed to be vital points and they are the result of a careful examination of the system, of in-depth interviews, and of scientific and experimental data from the field of language instruction.

Some of these recommendations, for example those that are only new interpretations of already existing situations, could be implemented rapidly if desired. However, regarding teaching itself, it would be more damaging to change everything all at once in terms of a new orientation than to leave everything intact. It is essential to establish new structures for controlled experimentation, which is the only way to reach findings that are lacking in the field of second language teaching.

We have attempted to redefine the teaching function of the teacher by ensuring that the latter has access to the tools and the professional assistance required to carry out his duties properly. We clearly understand that our findings can only be incomplete and that they must be compared with those of our colleagues responsible for the other areas before final conclusions can be drawn up.

Appendices

APPENDIX D-1

ANALYSIS OF THE MAJOR TEACHING METHODS
USED AT THE LANGUAGE BUREAU

by

R. LeBlanc
G. LeBlanc

with the participation of

C. Germain
L. Laforge
M. Massey

December 1975

TABLE OF CONTENTS

	<u>Page</u>
1. General.....	37
1.1 Research Goals.....	37
1.2 Methods Analyzed.....	37
1.3 Procedures Analyzed.....	38
2. Methods and Their Analysis.....	39
3. <u>Dialogue Canada</u> and <u>Ensembles pédagogiques</u> ..	42
4. <u>Approche traditionnelle</u>	49
5. <u>Le français fonctionnel</u>	52
6. <u>Contact Canada</u>	54
7. The Methods in an Adult Teaching Context....	57
8. Potential Changes.....	64
9. Areas of Potential Intervention.....	70
Appendix D-1A.....	71
Appendix D-1B.....	93
Appendix D-1C.....	119

APPENDIX D-1
ANALYSIS OF THE PRINCIPAL TEACHING METHODS
USED BY THE LANGUAGE BUREAU

1. GENERAL

1.1 Research Goals

- a) To establish the basic theories underlying each of the methods analyzed.
- b) To verify the adequation between these basic theories and the finished product.
- c) To examine the organization of the material.
- d) To consider the method in an adult teaching context.
- e) To identify the areas where some reorganization or research would be desirable.

1.2 Methods Analyzed

For the requirements of the present study and after having consulted the percentages of use of each method and approach used by the Language Bureau, we decided to limit our analysis to the three following entities:

- a) Dialogue Canada I and Ensembles pédagogiques;
- b) Approche traditionnelle;
- c) Contact Canada.

1.3 Analysis Procedures

To ensure the existence of various points of view - this is desirable for we are dealing with a sphere where judgments can be subjective - we decided to entrust the analysis of the above methods to experts who had already carried out some work in this area. Messrs. Claude Germain of the University of Ottawa and Lorne Laforge of Quebec's Université Laval were therefore charged with examining the Dialogue Canada aggregate, in its actual form when the analysis was conducted; Mr. Michael Massey undertook to analyze Contact Canada; and we carried out the analysis of Approche traditionnelle. Each researcher used an approach that appeared in line with the terms of his work contract, with the authors of the present report being responsible for synthesizing the overall data. Refer to the appendix for the reports of Germain, Laforge, and Massey. The report on Approche traditionnelle is included in the Overview of Report.

2. THE METHODS AND THEIR ANALYSIS

In the present text, the word "method" is used in the sense of a teaching aggregate intended for the orderly presentation of linguistic elements. With this meaning in mind, "method" therefore includes components such as the teacher's manual, the student's manual, the exercise book, the reading manual, tapes, slides, filmstrips, or pictures, etc.

The first question that one should possibly ask concerns the role of the method in the process of acquisition of another language. A quick overview of the history of language instruction enables us to realize that, since the start of the twentieth century or, in other words, since the start of the reaction against the grammar-translation method, the new methods have been perceived by their own authors or their enthusiastic users as having so many qualities that solutions to the problem of learning another language appeared imminent. This situation reached its peak during the post-Bloofieldian period when linguistics came to demonstrate that the use of its theoretical design could make the learning of a language easy and could produce methods allowing one to arrive at this learning in the shortest possible time.

That these nice promises have not been achieved is now part of our daily teaching reality. Also, the reactions have been rather extreme: at the 1973 Conference of the Canadian Association of Applied Linguistics, a group of psycholinguists were seriously questioning the usefulness of second language instruction itself in view of the high number of uncontrollable factors.

Without going so far, other authors have declared themselves in favour of dropping methods originating from pattern linguistics and of again questioning the whole approach of language instruction. Diller (1975) writes for example:

"Language teaching in the United States is undergoing a profound transformation in the new climate created by generative grammar and cognitive psychology.

- 1) The theoretical and pragmatic basis for mimicry-memorization and pattern drill has been undermined.
- 2) The importance of grammar is being rediscovered (and is supported with experimental evidence).
- 3) Error analysis is replacing the narrower contrastive structural analysis.
- 4) Meaningful use of both oral and written language is widely emphasized in a number of startlingly diverse new varieties of the direct method (...).
- 5) A temporary phase of eclecticism is giving way to a reasoned choice of methods and techniques." (p. 65)

This brief summary of the situation of language instruction (which is also applicable to Canada) seems to place matters into a proper and appealing perspective that takes into account the evolution of knowledge and assumptions in this sphere, as well as the general situation of teaching. The results so far obtained indicate that the methods are imperfect although they are recognized as an essential component of learning. But there is another aspect which experience in the field has clearly underscored, namely the requirement of a vast majority of teachers for a guide that would enable them to structure their instruction. On the matter we are presently dealing with, one has only to refer to our study D-3: "Descriptive Analysis of the Teaching Body" to appreciate this real need. For reference purposes, let us recall that 76% of the language teachers in our sampling had less than one year's experience in second language instruction at the time of the study. These figures speak for themselves and rather justify the rise of methods in this context.

But we have seen above, method means an organized aggregate. It seems, therefore, that a method must have at least the following characteristics:

- a) it must be based on an aggregate of coherent basic theories and each point in the method must follow these theories;

- b) organization of its components must follow a certain number of elementary rules;
- c) it must take into account the teaching body which will use the method;
- d) it must be geared to students since it is supposed to help their learning.

All three specialists named above, as well as ourselves, have been interested in one or another of these characteristics of the three methods examined, and we have come up with the following findings.

3. DIALOGUE CANADA 1 ET ENSEMBLES PEDAGOGIQUES

From the point of view of basic theories, this method is drawn from the SGAV (structuro-global audio-visual) approach. The term audio-visual is self-explanatory and does not require further clarification. The term structuro-global is more complex and C. Germain discusses it in his report (Appendix 1). He writes for example:

"When Gubérina utilizes the word "structure", he seems to refer to the psychological restructuring of reality in a coherent whole. In the sphere of sounds, for example, the brain would have a basic role since it enables the perception of certain optimal areas. The same phenomenon occurs in the visual area: we perceive the world globally but the brain restructures perceptions according to one's culture and habits. Whatever the case, the important thing is that there is first a global perception of reality and then a restructurization by the brain, both in terms of hearing and seeing. This is why the word "structure", in this sense, is synonymous with "global". The term is in fact redundant." (pp. 3-4)

The sequels to these basic theories are easy enough to determine: each utterance is produced and perceived in the situation; the image reflects the situation of the utterance; the rhythm and the intonation vary according to the situation; rigid progression is replaced by likelihood; each lesson is a situational whole from which the teaching elements are drawn, etc. We therefore had to determine the degree of adequation between the theoretical product and the finished product. We found numerous inconsistencies.

Many of the dialogues, for example, can be perceived as unlikely and unnatural - examples of this can be found on pages 7-9 of Appendix D-1A. This criticism is also shared by Laforge who writes (Appendix D-1B):

"(The dialogues) often relate to rather platitudinous and very school-like situations, and these can be linked to the same deficiencies found in "Voix et Images de France".
(p. 19)

If we consider that the SGAV method emphasizes the use of language in natural situations, we can therefore perceive the first inconsistency,

Regarding the question of the "picture" and after having examined its nature and its use, Germain concludes:

"In short, the picture design in DC 1 appears, there again, to conform more or less to the spirit of the SGAV method. According to the latter, the picture is supposed to recreate a situation. According to the originators of DC 1, the picture (and allow to quote the methodology of the corrected version) "conveys the semantic content" (page 9). The picture serves to "clarify the corresponding text" (page 8). In fact, it is quite curious that the emphasis has been placed on the semantic content. In other words, there is every indication that the significant picture (or significance picture) has been confused with the situational picture. In this sense, DC 1 is largely or clearly surpassed by the method De Vive Voix, from the point of view of respecting the principles of the SGAV method. In De Vive Voix, there has been an attempt to provide truly situational pictures. In DC 1, the illustrations are used mainly for conveying meanings, while neglecting the likelihood of the situation. In this sense, just as dialogues have shown little regard for the principles of the SGAV method, there has been in the case of pictures no regard for these same principles." (pp. 14-15)

If we look, finally, at the matter of linguistic content, we find here too a certain number of inconsistencies which seem, in fact, to become more and more significant.

On the matter of phonetics where, according to the SGAV method, everything must be presented as part of a natural situation, what must we think of "logatoms", these types of drills with series of sounds that don't form a word, or even of the other artificial drills constructed around sentences that have no context?

But it is from the grammatical point of view that Dialogue Canada is furthest from the method on which it is based. Indeed,

"...each lesson is constructed, in fact, not around a "morphological" problem but a certain number of syntactic "structures" (Subject-Verb-Object, for example), in the American sense of the word. The morphological content of DC 1 has something in common with that of VIF or De Vive Voix but it is dealt with in a rather secondary fashion: the nucleus of each lesson is made up of a certain number of "structures" (see heading "syntax")." (Appendix A, p. 20)

Germain further illustrates the basic difference between the two approaches:

"To illustrate better this fact, I would like to quote an excerpt from the method De Vive Voix taken from the "Teaching Guide": we will indicate that the student has understood the phrase voilà un taxi not when he uses paradigmatic variations of the type voilà un autobus, voilà un car, etc. but when, for example, he makes proper use of voilà, c'est or il y a and when he has accurate recourse to the indeterminate rather than the determinate terms" (p. 14)

"The type of structure given as an example in DC 1 is precisely constructed on the model of voilà un taxi, (autobus), voilà un autobus, (car), voilà un car, (camion), etc., namely on the American model of pattern drills that have no context" (p. 21)

This is therefore not truly a SGAV method but rather a method that draws abundantly from American audio-lingual methods.

The Dialogue Canada method leaves a lot to be desired on the matter of adequation between basic theories and their actualization in practice.

We asked Lorne Laforge, author of La sélection en didactique analytique, to carry out the content analysis. It was therefore decided he would use his own method to conduct the analysis and he based it on some other work he had done on four methods of French as a second language which served as reference material. The complete report is appended (Appendix D-1B). We will only examine here its main points.

Laforge describes his principles of analysis as follows:

"Based on our methodology for analyzing the methods, namely the procedure for determining the content of a method as already described in La sélection en didactique analytique, we asked ourselves the following questions:

- 1) What has the method sought to teach? (How many elements? What proportion? What use?)
- 2) What has the method sought to teach first, to teach together, and to teach later?
- 3) How does the method present the elements it has chosen?
- 4) What strategies and what drills does the method call upon to teach and to utilize the elements presented?

These four basic questions relate to the didactic principles that apply to each method: the selection or choice of the elements, the gradation or progression of the elements, the presentation of the elements, the repetition or recall of the elements." (p. 4)

It is therefore appropriate to review each of these four didactic principles as they apply to Dialogue Canada.

On the matter of selection, we must first mention that, except at the phonological level, there is always some form of selection taking place since it is impossible to teach everything about a language. The problem that arises is the quality of the selection. At the morpho-syntactic level, for example, Laforge says that the selection has been conducted indiscriminately, that is to say intuitively and empirically.

"The authors of Dialogue Canada have not made use of the studies of patterns, namely those elaborated in F.F. (B.F.) and VIF which have been carried out by researchers. One of the findings from our analysis, in fact, confirms this statement. The previous analyses that we have conducted on the content of four methods comparable to Dialogue Canada show that only 359 elements are common to all these methods. These elements make up an irreducible nucleus, largely comprised of word-tools or elements from the morpho-syntactic

sub-system. We consider them indispensable in a method for beginners or, put another way, we consider them an absolute minimum without which the method would be regarded as "anemic". Yet, Dialogue Canada has only 292 of these indispensable elements." (p. 7)

Moreover, if we consider that Laforge says similar things about the lexical selection and also writes that the authors of the method were not "conscious of the potential of, and the need for making, a semantic selection" (p. 12), we can only conclude that the method is not any different at this level.

On the matter of gradation, there are also serious gaps in Dialogue Canada. At the level of phonetics and phonology, the elements of progression are to be found in the presentation of the elements and in the method's guidelines. Therefore, real gradation does not constitute an integral part of the method. From the morpho-syntactic point of view, what seems to emerge from the analysis is that the progression is drawn from the method Voix et Images de France (Appendix 2, p. 16). With respect to lexical gradation, which has been quite well researched, Laforge describes it as follows:

For the authors of the method Dialogue Canada, the criteria of progression of the vocabulary are not elementary, except to eliminate similar forms at the start of the learning process in order to avoid phonetic interference. According to the authors, the criteria of progression relate to the results obtained from the lexical sequences presented, that is to say the most frequent first. It is obvious that if we follow this principle to the letter, the most frequent words are the word-tools, hence grammatical words. The authors of the method Dialogue Canada are, in fact, the first to violate the principles they put forth in their method. The analysis clearly reveals, with numerous supporting examples, that the authors have not followed what they have put forward. Thus, on page 104 of their publication on methodology they state: "From the lexical point of view, this progression generally goes from concrete to abstract words and from word-tools (frequent) to the available words (thematic). However, it must be noted that the priority given the situation or the morpho-syntactic progression may require the use of this or that word instead of another, more concrete, more frequent

or more useful". In other words, the principles are important when they are applied, but in the case of the authors of Dialogue Canada, the exceptions are the rule since it is the situation that dictates one use or another rather than a rigorous progression based on very specific criteria. One slight variation, however, must be mentioned: the progression is better or seems better in the initial dialogues." (p. 17)

It was, in fact, essential that this be the case and it is fortunate that this progression has had fair success given the compromise of the audio-lingual method discussed above.

The aggregate Dialogue Canada must be commended, however, for the diversity of presentation it has achieved. Laforge writes quite rightly:

"The method Dialogue Canada is at its best in terms of the presentation of the elements. Thus, it is the only method we know that has three types of presentation or, if you like, three approaches, namely the version based on the structuro-global audio-visual method, the so-called traditional approach, and, finally, a programmed presentation consisting of elements from both the structuro-global audio-visual method and the cognitive, traditional method. It would appear to us that the presentation of the method and the content of its elements cannot be matched by any other method. Our analysis of the three forms or, if you like, the three approaches revealed, however, that their somewhat loose application could lead to unpredictable results in the learning of French by federal public servants." (pp. 18-19)

The fact that different methods have effectively resulted in different learning indicates the analysis was accurate, but does not make the method any less original. We will have a further opportunity to discuss these presentation aggregates when dealing with teacher/method and student/method relations.

In completing this aspect of our study by an examination of the criterion of repetition, we can conclude that even if some drills are unlikely to help achieve the objective pursued, the variety of

rather well-controlled drills and recurrences are certainly such as to facilitate the acquisition and retention of the linguistic elements presented.

As we conclude this first part of our analysis of the method Dialogue Canada, it would clearly appear that this method was created to deal with the specific problems of public servants in language courses. Some successful initiatives have been realized (at the level of the presentation, for example) but other potential initiatives have been exploited very little or not at all ("Au travail" and "Au Québec avec Angus" for example). But even if they realized the need for individualizing language instruction, the authors were not able or did not want to use consistently theoretical principles, some of which were available to them, and certain proven techniques from existing methods. A sometimes interesting product has emerged but its logic has left something to be desired at all times.

4. APPROCHE TRADITIONNELLE

It consists, in fact, of one of the three types of presentation just discussed in the preceding paragraphs and, strictly speaking, it is not accurate to call it a "method" as is done in the preface of the manual containing lessons 1 to 15. In fact, the title is somewhat confusing and this frequently arises between "approach", which to us means an aggregate of assumptions on language and its teaching, and "method" which we have previously defined. Therefore, the traditional approach should be the underlying theoretical principle of a traditional method as defined by the term grammar-translation.

Approche traditionnelle differs from Dialogue Canada I in that it "uses the written word as a tool of reinforcement and retention of oral acquisitions" and "relies on the analysis of target language achievements by the subject" (Teacher's Guide, p. 4). It is not truly a traditional method, however, since even if the new elements are presented and explained in grammatical tables in the student's language and even if he is provided with a French-English glossary, no use is made anywhere of theme or version-type drills that form the basic element of comparison between a target language and the mother tongue. Moreover, we agree with Laforge when he speaks of "presentation" rather than "method".

This last point is, in fact, abundantly illustrated by the authors of the Teacher's Guide. An excerpt from the latter reads:

"The linguistic aggregate of Approche traditionnelle is identical to that of D.C.I.: the same grammatical progression, vocabulary, texts, and even audio-visual material. The student who pursues his learning by the Approche traditionnelle will be subject to the control and achievement tests of D.C.I." (p. 4)

In view of this similarity with D.C.I., Approche traditionnelle is subject to the same criticisms with respect to the selection and progression of elements. Moreover, as in the case of D.C.I., Approche traditionnelle is an attempt at compromise between the method of SGAV inspiration from which it draws, for example, the recorded dialogue along with images and the traditional method from which it takes the grammar and the written explanations (but not those presented orally in the classroom). The basic assumptions of Approche traditionnelle must also be viewed with caution.

Our analysis of this aggregate produced two interesting aspects. The first one is the concern for adapting the presentation to a particular type of student:

"The student directed toward Approche traditionnelle is not a weak student without aptitude. He is rather a student of good or average aptitude who learns more on a cognitive than intuitive level; he acquires, assimilates, and incorporates the target language by analyzing the language facts that are presented to him. He incorporates the "knowledge notion" by a series of successive reasonings rather than by intuition and continual approximations." (Teacher's Guide, p. 4)

The second aspect is the importance accorded the written word to the detriment of the spoken word. It is certain that these students must acquire a much greater capability for the written than the oral word if the proposed methodology is not modified. In the case which our research was able to examine, this situation was encountered and it is in opposition with the objective set. There would have been room for research on the optimal apportionment in such an approach.

Nevertheless, the fact remains that, of the methods assessed, Approche traditionnelle comes closest to the method we think should function well in the Language Bureau. It presents material in a suitable way for adult learning and utilizes numerous means to enable the student to think through the problem presented to him. The methodology should

be reviewed to ensure a more equitable and better integrated use of the spoken word. In our opinion, the principle of the comparison of a second language to the mother tongue, which is applied in the section on grammar rules, should be pursued to its logical conclusion and themes and versions in this section should be carefully graduated.

Overall, it appears to us that Approche traditionnelle represents an interesting attempt to meet the needs of students. It would be advisable to carry out appropriate research on the apportionment of the content and on the clientele likely to benefit the most from such an approach.

5. LE FRANCAIS FONCTIONNEL (Basic French)

We were only able to examine documents describing the project and the population for which the method is ultimately intended. Thus, we cannot speak of the method itself. We thought it would be useful, though, to mention the creation of this method (which will soon be available) because it was produced not in view of a need to have something impressive but in relation to a specific and important segment of public servant-students and their requirements. In a document that describes this population, we find, for example, the following:

A. Student's Background

Mother Tongue

Certain syntactic and lexical deficiencies are noted in the mother tongue.

His language is limited to his duties.

Example: telephone conversation.

Second Language

He generally knows only his own language.

If he knows another, he acquires it through informal learning.

Academic Level

University graduates are few, except in very specialized areas.

They have usually completed high school.

They are oriented mainly toward industrial art.

B. Work and Profession

Generally speaking, students directed to Basic French hold positions designated as bilingual level 4 or 3.

C. French Requirements at Work

The student of Basic French has concrete, definite, and limited needs. These needs are related to specific

duties he must carry out in his work. It is up to the facilitator to identify these needs.

D. Interests

The clientele of Basic French has little interest in cultural activities that require an effort of abstraction in terms of space and overtime. Students prefer more concrete activities that concern them. They are interested in sports, games, as well as any activity in which they can usefully participate. These students are extroverted and like to talk; they engage in conversations to the extent that these relate to their daily concerns.

E. Motivation

There seems to be no problem of motivation. Generally speaking, the students show an interest in learning the second language but they are often unaware of their limitations.

Using such a description, it is possible to produce a homogeneous method that takes into account professional knowledge in this field as well as clearly identified needs. We are, therefore, eagerly awaiting the first version and experimental phase of this method.

6. CONTACT CANADA

This is the method for teaching English as a second language. We entrusted its analysis to Mr. Massey of the University of Ottawa (Appendix C).

According to the authors of the introduction to the method, this method is eclectic. In the first part of his analysis, Massey seeks to verify this statement. An eclectic method is said to be that in which:

"the teacher attempts to incorporate what is best of all the known teaching approaches and use them for the purpose for which they are most appropriate. The approach described by the Curriculum and Methodology Unit contains no such recommendation but is in fact littered with undemonstrated assertions belonging to the pseudo-doctrines that are prevalent in most of today's approaches to language teaching." (p. 2)

Massey lists a set of statements and then concludes:

"These statements resemble the assumptions of the Audio-Lingual Approach expressed clearly and logically by Brooks (1960), Rivers (1964), Carroll (1965) and Chastain (1971) and have now become methodological assertions and norms in much of today's methodology in English as a second language. So far there's nothing that could justify calling the approach "Eclectic" unless it is a change of heart for the third level of the method which is now labelled a "Cognitive Approach".

- In the third level, where a higher level of proficiency is required, a cognitive approach is used; the English language is analyzed on its structural and phonological components. Further, English is compared and contrasted to the student's mother tongue (most often French).
- This is the best way for adults to learn the complicated portions of a new language.
- The third level is predominantly designed to encourage the students to generate their own English."

"What all this verbiage means, if anything, is difficult to ascertain from the description of the approach provided by the Curriculum and Methodology Unit. What is in fact a Cognitive Approach? What is the "Complicated" part of a new language? Why are students encouraged to generate their own English at the Level Three? What are they encouraged to do at Level One and Two? Generate an English that is not their own? The Cognitive Approach has been described by Carroll (1965) and Chastain (1971), and a synthesis of the Audio-Lingual and Cognitive Approaches has often been advocated by Carroll (1971), Chastain (1971), Rivers (1972), Ney (1973), Paulsen (1973)." (pp. 3-4)

This brings the author to conclude (p. 5) that he expects to find in his analysis that the method is based on a modified version of the Audio-Lingual approach. This is the case for the first two levels:

"In fact all books that we have examined adhere to the organizational principles of the Audio-Lingual approach."
(p. 11)

which is not very eclectic!

On the other hand, Massey shows that level III, which is said to be "cognitive", is instead eclectic (pp. 13-14). This is really not surprising:

"it is a typical organization for advanced level programmes that have organized their beginning and intermediate levels according to Audio-Lingual principles... The material is no longer rigidly structured but designed to encourage free conversation. But the "free" conversation is nevertheless oriented to elicit the structures mastered in "manipulative exercises." (p. 15)

At the same time, it is at this level that Contact Canada is truly applicable in directly relating to the needs of students. But the following phenomenon occurs among many of the teachers who have learned to teach with the use of an Audio-Lingual method: the absence of clear,

methodological guidelines and the need for the teacher to utilize his own material to ensure an adequate course are sources of complaint. The quality of the teacher's contribution is also a rather unstable variable. Notwithstanding these disadvantages, we believe that a course focused on the needs of students has the intrinsic qualifications for success. Our only criticism relates to the use of a single method (especially at the first two levels) for all types of students and we agree with Massey on this point:

"The appropriateness of the English Course would then depend on whether one accepts pluralism and the necessity of individualization of instruction or whether one accepts the assumptions of the Audio-Lingual approach as valid and therefore a resulting monolithic approach to language teaching. The Curriculum and Methodology Unit has chosen the latter and we must conclude therefore that it feels that the assumptions of the Audio-Lingual approach are valid and that no individualization of instruction is necessary.

- Finally, we would conclude our analysis by stating that the value of the English Course depends to what extent one accepts the assumptions that were used to organize the language teaching material. If one accepts the assumptions of the "Audio-Lingual approach", then this course will rate very well. But if one does not accept these assumptions as valid, and even though the Course claims to be eclectic, the English Course rates very poorly." (p. 21)

7. THE METHODS IN AN ADULT TEACHING CONTEXT

The problem seems to be at this level. Language didactics is of very little use on this point, since its implied solution is that an adult is no more than a big child who can easily learn with the help of techniques used for teaching children. The experience in the classroom regularly tells us otherwise.

With respect to andragogy, we must contend with various descriptions of learning process, guidelines for improving learning, and learning conditions, none of which deal directly with learning a second language.

In Adult Education, Bergevin, McKinley and Smith state:

- The following processes have been used to describe how adults learn:

Process 1

Conflict → Defense → Resolution → Incorporation
(Ambivalence) (Against Change) (Of Ambivalence) (Of New Learning)

Process 2

Perception → Imitation → Repetition → Incorporation

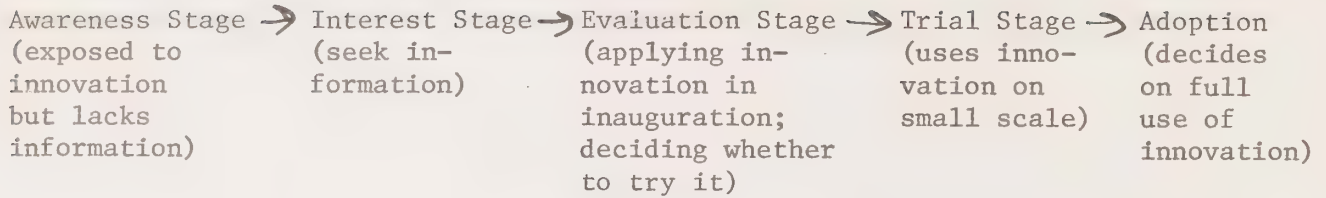
Process 3

Recognition → Analysis → Formulation → Choice among
of Problem of Information of Alternatives Alternatives

Process 4

Feeling of → Beoming → Trying → Getting → Using Evidence
Inadequacy Aware of New Behaviors Evidence of to change
Need for, and Perception of
Deciding to Self; Seeing
Try New Other Uses of
Behaviors New Behaviors

Process 5



(pp. 276-277)

The authors are careful to mention that none of these processes are truly autonomous and that they draw elements from one another.

With respect to learning aids, we can give the example of the "guidelines for the facilitation of learning" by G. Watson, cited in The Adult Learner: A Neglected Species by M. Knowles:

- "1. Behavior which is rewarded - from the learner's point of view - is more likely to recur.
2. Sheer repetition without reward is a poor way to learn.
3. Threat and punishment have variable effects upon learning, but they can and do commonly produce avoidance behavior - in which the reward is the lessening of punishment possibilities.
4. How "ready" we are to learn something new is contingent upon the confluence of diverse - and changing - factors, some of which include:
 - a. adequate existing experience to permit the new to be learned (we can learn only in relation to what we already know);
 - b. adequate significance and relevance for the learner to engage in learning activity (we learn only what is appropriate to our purposes);
 - c. freedom from discouragement, the expectation of failure, or threats to physical, emotional, or intellectual well-being.
5. Whatever is to be learned will remain unlearnable if we believe that we cannot learn or if we perceive it as irrelevant or if the learning situation is perceived as threatening.

6. Novelty (per 4 and 5 above) is generally rewarding.
7. We learn best that which we participate in selecting and planning ourselves
8. Genuine participation (as compared with feigned participation intended to avoid punishment) intensifies motivation, flexibility, and rate of learning.
9. An autocratic atmosphere (produced by a dominating teacher who controls direction via intricate punishments) produces in learners apathetic conformity, various - and frequently devious - kinds of defiance, scapegoating (venting hostility generated by the repressive atmosphere on colleagues), or escape... An autocratic atmosphere also produces increasing dependence upon the authority with consequent obsequiousness, anxiety, shyness, and acquiescence.
10. "Closed", authoritarian environments (such as are characteristic of most conventional schools and classrooms) condemn most learners to continuing criticism, sarcasm, discouragement, and failure so that self-confidence, aspiration (for anything but escape), and a healthy self-concept are destroyed.
11. The best time to learn anything is when whatever is to be learned is immediately useful to us.
12. An "open", non-authoritarian atmosphere can, then, be seen as conducive to learner initiative and creativity, encouraging the learning of attitudes of self-confidence, originality, self-reliance, enterprise, and independence. All of which is equivalent to learning how to learn. (Watson, 1960-1961)."

Finally, in the course of an interview related to the present study, C. Touchette of the Department of Andragogy (Adult Education) of the University of Montreal informed us that, generally speaking, a captive population, that is to say which really cannot freely choose to follow courses, is the least likely to learn among adults. He then added that the magisterial approach, the stress caused by competition among students, and the overt or covert challenge of the system are other elements that tended to significantly hinder learning.

The preceding paragraphs contain a great deal of food for thought. It is not within our mandate to examine all potential solutions but, at the same time, it is difficult to limit ourselves to a critical examination without indicating at least some directions which research could take in this specialized area of second language learning (and instruction).

At the time we are writing this, it seems unrealistic to believe that language courses will become strictly optional. The problem of a captive population cannot be resolved, therefore, from the outside: this will have to be taken into account in organizing the courses. In fact, it seems probable that if these captive adult students must in addition follow essentially magisterial courses (namely those where the activities are determined directly by the teacher, e.g. pattern drills, language laboratory, etc.), they will be even more conscious of the compulsory nature of the courses and their learning will suffer in consequence.

We are greatly tempted at this point to speak of individualized learning and to recommend such an approach as the only way to reach a captive population of adult students. Moreover, we tend to favour this solution since it seems to eliminate competition among the members of the group and it allows the student rather than the system to choose the learning mode and its content.

In the same view, when we refer to the description of the different learning processes by Bergevin et al, which was cited earlier, and perhaps even more so to Watson's guidelines, we realize how individualized learning seems to resolve all problems.

It became eminently clear during our study that there were three basic objections to all learning becoming individualized.

The first is the actual nature of the learning material. Language teaching is the only field where both the teaching tool and the teaching goal are one and the same. Language is necessary to learn the language just as it is necessary to learn geography. The only difference, and it is methodologically basic, is that when using French to learn geography we already command that language whereas we have to use French as a second language to learn French as a second language.

The second objection is that second language learning must be completed within a specified period of time. Now according to Touchette, if individualized learning is the form most likely to produce permanent changes in the individual, it is also the form that requires the greatest amount of time. On this matter, it is again the classroom which provides the fastest and easiest solutions from an administrative point of view. We readily recognize that these solutions are superficial but we also appreciate that people have to operate within a system that may remain the same; hence, our first objective is to attempt to make the best possible use of the system.

The third objection is at the level of the teaching body. The data of Study D-3 makes us realize very quickly the absence of specialized training and the lack of experience of most language teachers. We also refer the reader to Study D-5 on training to further illustrate what we are putting forward. Though it may be possible for a teacher to be trained over a relatively short period of time to function in a rigid, methodological context, such is not the case at the level of individualized learning in a group context. Carl Rogers defines the role of a teacher as a "facilitator of learning". Furthermore, he proposes a set of guidelines to this effect:

- "1. The facilitator has much to do with setting the initial mood or climate of the group or class experience.
2. The facilitator helps to elicit and clarify the purposes of the individuals in the class as well as the more general purposes of the group.

3. He relies upon the desire of each student to implement those purposes which have meaning for him, as the motivation force behind significant learning.
4. He endeavors to organize and make easily available the widest possible range of resources for learning.
5. He regards himself as a flexible resource to be utilized by the group.
6. In responding to expressions in the classroom group, he accepts both the intellectual content and the emotional attitudes, endeavoring to give each aspect the approximate degree of emphasis which it has for the individual or the group.
7. As the acceptant classroom climate becomes established, the facilitator is able increasingly to become a participant learner, a member of the group, expressing his views as those of one individual only.
8. He takes the initiative in sharing himself with the group - his feelings as well as his thoughts - in ways which do not demand or impose but represent simply a personal sharing which students may take or leave.
9. Throughout the classroom experience, he remains alert to the expressions indicative of deep or strong feelings.
10. In his functioning as a facilitator of learning, the leader endeavors to recognize and accept his own limitations."

(Rogers, 1969)

And we have not even touched on the question of specialization. The latter must necessarily be greater among all teachers since any problem can emerge at any time in a self-learning system.

There is a fourth dimension that we did not want to place at the same level as the other three but that must be mentioned. It relates to the ability of the adult public servant-student for self-learning. Research in andragogy has revealed that this problem does not resolve itself and that an adult needs time to determine what he wants to learn and what means he should utilize to achieve this learning. Yet, as we

have seen, time is of the essence and is a variable that must be taken into consideration. This fourth dimension can be assessed another way. As seen in other studies, a great majority of students find the methods used adequate (whatever the method) and are satisfied with the progress they make in language learning. We could of course point to their lack of knowledge, absence of criteria for comparison, and ignorance of the objectives to be attained. But the fact remains that the methods in use seem to satisfy the expectations of students: this is a most important point.

What must be done in the face of such a complex situation? One should proceed initially with caution. Indeed, everything in place should not be changed for there have been, in fact, some good results. We propose, therefore, gradual changes in second language instruction that must be preceded by well-structured and controlled experiments.

8. POTENTIAL CHANGES

We believe these changes should have the following characteristics. On the one hand, the problem of teaching "language as a means/ language as an objective" and, in addition, the expressed wishes of the students must be taken into consideration. We can perceive no other solution, given the limited period of time of courses, than to introduce the basic linguistic elements for continuous learning through the formal presentation of the new elements by a teacher in a classroom. This approach ensures the minimum required control over teachers who are responsible for transmitting sufficient basic data to enable the student to advance normally and to ultimately attain a level of competence in communication. It also ensures a certain control over the basic linguistic content that could always be considered as acquired at specific times in the language course. This control could be very useful, for example, in the preparation of graduated linguistic material or in the preparation of control tests and referrals of students to such tests.

This formal side of language instruction also meets the students' expectations. Indeed, in the work of the psycho-social study group, the longitudinal study and the data from the Language Bureau questionnaire on continuous courses, a large majority have passed favorable judgment on the method and the acquisitions it ensures. In fact these data confirm what is known intuitively about the importance the student gives to the "manual" in his learning. What seems more interesting to us, however, is that after stating that all methods are adequate, the majority of students are convinced that a "traditional approach" would serve them better than an "audio-visual approach" (see, for example, the Language Bureau questionnaire).

We agree with the students on this point. Indeed, we believe that a modified form of traditional approach would be much more appropriate as an adult learning strategy than an SGAV type of approach. The adult is analytical and he does not easily accept inconsequent action; he is

also timid, his reflexes are slower, etc. All of these reasons are often stated to try and show that in many cases the structuro-global audio-visual method is not the one best adapted to the clientele for which it is intended.

The traditional approach is often taken to task for basing all second language learning on knowledge of the mother tongue without regard for the oral aspects of the language. As far as we know, there is no well-structured research finding which shows that it is detrimental to acquire a second language by using the full knowledge of one's own mother tongue. If in fact we examine teaching practices, it appears very difficult to dissociate, at least during the learning period, the learning of another language from some form of translation. One must have attained a much higher level of bilingualism than can be reached through language courses to avoid, for example, starting any sentences that cannot be completed because the second language does not lend itself to that type of sentence.

With regard to the lack of the oral aspect in the traditional approach, there is no basic principle behind this ... only tradition.

We could propose, therefore, that over a six-hour period of second language learning approximately one third be devoted to the formal teaching of basic linguistic elements. Research is still necessary at the methodological level but the basic instruction should include grammatical explanations, in the form of rules and/or presentations and an internalization phase in the form of various oral and written drills with the possibility of using translation where necessary.

It should be noted that we suggest only one third of the available time be devoted to formal instruction. This is because it is now impossible to disregard knowledge in the adult learning field, even if this knowledge still appears to be empirical. The work of all the members of the research group on language training programmes have indicated that public servants emerging from the system rarely or never

utilized their second language and rapidly forgot what they had acquired. The adult educator informs us that this state of affairs is not surprising and that, in the case of the individual, this is caused at least in part by the fact that the entire material taught (and presumably learned) was arbitrarily imposed on the public servant and chosen for him. Moreover, since the public servant must rely on the teacher and the method, he finds himself completely without the resources necessary to enable him to continue learning, or at least to maintain, the second language.

It is obvious there must be changes in the system for the current bilingualism policy to be effective. However, the fact remains that there must also be changes within the individuals who go through the language programmes. We would recommend that about two-thirds of the learning time be devoted to the achievement of these necessary changes. These four hours would then be divided into two hours of self-learning and two hours of controlled group activities.

We agree with Watson and Touchette, to name only those two, that individualized learning which satisfies needs immediately felt by the individual, will result in a stronger and more lasting acquisition of new knowledge, and will be more likely to produce language changes than any other mechanical acquisition of compulsory material. It is a question, therefore, of finding a method of operation that is appropriate to this form of acquisition. We suggest that a system based on self-learning and individualized instruction meets these requirements.

This does not at all mean that a student should be invited to do anything he pleases during the two hours placed at his disposal. In a system where there are students there must be certain major rules capable of facilitating learning. Hence, we consider that the self-learning period should include three compulsory elements, namely oral comprehension work, written comprehension work, and specialized terminology work.

Some of these examples, by no means exhaustive, could be oral comprehension work using radio or television programmes, records (songs, for example) or recorded texts prepared for this purpose. Written comprehension work could bear on newspaper or magazine articles or on texts prepared for this purpose. For example, we could imagine the Language Bureau publishing its own monthly magazine, etc. Finally, the work on specialized terminology would bear on the language each public servant is called upon to use in his work environment: vocabulary lists, specific types of correspondence, reports, etc.

The rest of the time would be spent on the student's personal projects as long as the latter entailed some form of language research.

If we appear to be emphasizing the comprehension aspect in this self-learning phase, it is because recent work in the field of language learning (see Postovsky 1975, Rivers 1975) tends to show that methods emphasizing comprehension before entering the phase of expression are the most effective. Moreover, language reception activities require a greater deal of linguistic experience than expression activities since the individual cannot control the content of the former whereas he can always choose his mode of expression in relation to his knowledge at the time. Finally, when alone with an oral or written text, the student can take more time to examine the construction and ultimately incorporate the latter into his language system since he is not rushed by the requirements of rapid communication that characterizes the use of language in society.

Nevertheless, language remains essentially a social fact and this is why it is acquired. This is the reason we have considered it necessary to take new knowledge out of the artificial context of the classroom and into society. We believe, therefore, that the two remaining hours should be devoted to controlled group activities. Our research on activities (D-8) has shown deficiencies in this area and it would no doubt be advisable to carry out an enquiry among the students to determine what interests them.

These activities would be essentially expression activities. They could be greatly diverse. We perceive them as projects in which interested students would participate, such as: essay type projects or staging of a play, production and shooting of a film, editing and publication of a magazine, all types of clubs that allow for expression (for example, national politics, foreign affairs, finances, gastronomy, choir, etc.).

Students would choose the activity of interest to them and there would be control of the level of linguistic knowledge. It would be incumbent upon the more advanced learners (and the attendant teachers, of course) to help the less advanced students and this would undoubtedly benefit both levels, with the more advanced learners thus testing their knowledge and passing it on in terms of strategies that have worked for them.

We can therefore program a second language learning day as follows:

FORMAL INSTRUCTION	. grammatical explanations . presentations . internalization - drills	2 hours
SELF-LEARNING PHASE	. oral comprehension . written comprehension . specialized terminology . personal projects	2 hours
CONTROLLED GROUP ACTIVITIES	. group projects oriented toward expression	2 hours

We consider this approach well integrated, based on established experimental, empirical, or theoretical data, and applicable in a system like the Language Bureau that has the staff and material resources.

To the reader who may be concerned about the effects of this proposal on the organization of teaching in the broad sense, we wish to point out that this problem is examined in the overview of the report and in studies D-4 and D-5. In short, we can summarize the situation as follows:

This system entails that

- a) there are always two teachers in the classroom with each group;
- b) these teachers are responsible, in terms of preparation, for formal instruction only;
- c) the remaining required material is prepared by ad hoc work team comprised of:
 - a project co-ordinator and
 - teachers seconded for this purpose;
- d) teachers with existing specific knowledge in a given field (e.g. the theatre) agree to utilize their specialization for assisting in language instruction (for example, teams of two teachers could deal with three daily theatrical groups and thus handle directly three different projects);
- e) following an enquiry into the needs of students, teachers agree to specialize in a specific field of activity with the assistance of the employer;
- f) teams rotate every four months in order to have ultimately a teaching body with knowledge in every phase of instruction.

9. AREAS OF POTENTIAL INTERVENTION

They are as follows:

- a) review of the existing methods for the reasons explained above;
- b) establishment of research projects to verify to what point instruction should evolve in the direction of the proposed model and in relation to the various student groups;
- c) designing the model (or variants of it);
- d) specialized training for language teachers.

APPENDIX D-1A

ANALYSIS OF DIALOGUE CANADA 1

by

Claude Germain

TABLE OF CONTENTS

	<u>PAGE</u>
1. Basic Theories of DC-1	74
2. "Initial Dialogues"	78
3. Pictures of the "Initial Dialogues"	81
4. Observations on the Linguistic Content	85
5. Overall Evaluation	91

APPENDIX D-1A

ANALYSIS OF DIALOGUE CANADA I

Basic theories, "initial dialogues", pictures and observations on the linguistic content*.

by Claude Germain

In this report, I would like to examine four particular points of the teaching aggregate Dialogue Canada 1: basic theories, "initial dialogues", pictures of the "initial dialogues" and linguistic content (brief observations on phonetic, vocabulary and grammar aspects). I will end with an overall evaluation.

*

I would hope that any discrepancies in the "style" will be excused since this report was dictated and then retranscribed (C.G.).

1. BASIC THEORIES OF DC-1

Dialogue Canada 1 is based on the "sgavian" method*. It would certainly serve no purpose to go over this entire philosophy since it already has been explained at length a few years ago by Mr. Peter Guberina (Revue de Phonétique Appliquée, 1965, No. 1). In addition, excerpts of this article have been quoted extensively in the Cahier de Méthodologie of the corrected version of Dialogue Canada 1. Nonetheless, to better understand or to better focus my perception of this teaching aggregate, I consider it necessary to bring out certain aspects of the SGAV method. Therefore, I would like to concentrate somewhat on the meaning of the word "structure" and the word "global" in the acronym SGAV.

"Structural" in the minds of the originators of Voix et Images de France and hence, of Dialogue Canada 1, does not mean "structure" in the American sense of the word. In American linguistics, "structure" means the "syntactic structure underlying utterances". In European linguistics, "structure" is synonymous with "construction" or, if we like, an organized whole. In his 1965 article, Guberina emphasized this latter conception of structure which, according to him, is taken from psychology and various experimental sciences. In fact, he neglected to mention that it is very simply a European conception of linguistics.

From the psychological point of view, even if Guberina mentions sources very sparingly, it clearly appears that this method is based on Gestalt psychology since it deals only with global perception, both visual and auditory. In short, this whole philosophy is based on the idea that the "brain" (the vague term used by Guberina) functions structurally. Unfortunately, the author is not very explicit as to what he means by "functional structure of the brain" since all his definitions of the term "structure" include the word "structure":

* This refers to the SGAV method ("structure-global audio-visual").

The notion of structure in our method is taken in the psychological sense; doctors, biologists, physiologists and other researchers in the theoretical and experimental sciences understand structure in its analogous sense; that is to say the structural (functional) comprehension of the elements, the search for architectural and organizational lines, the combinations that can explain and render more effective the operation of the brain, the structure of material and its use by man in the form of different structurations and organizations, though composed of very limited elements that are sometimes very similar from an analytical point of view. The different ordering of elements, another architecture and another organization will all change the effects of the structures.

Later on, Guberina states again: "It is therefore a question of structure in general under the name of structure from which structural linguistics as well as so-called structural teaching methods differ somewhat". (p. 64)

At any rate, upon examining his reported experiences in the area of deafness, we realize he took his inspiration from Principes de Phonologie of Troubetzkoy. It is a question of bearing in mind that the reality around us would be reorganized by the brain. The senses would play a fundamental role in view of the question of perception but, in the case of the intelligent subject, reality would be reorganized through filters. The SUVAG-Lingua machines (for teaching languages) and the SUVAG machines (for the deaf) were in fact constructed on this idea. When Guberina utilizes the word "structure", he seems to infer the psychological reorganization of reality into a coherent whole. In the area of sounds, for example, the brain would play a fundamental role since it enables the perception of certain optimal areas. In the visual area, the same phenomenon: the world is perceived globally but the brain reorganizes it in relation to each person's culture and habits. Whatever the case, the important thing always is that in both the auditory and the visual area there is first a global perception of reality and then a reorganization by the brain.

This is why the word "structure" in this sense is synonymous with "global". The term is in fact redundant. Besides, Mr. Renard once asked Mr. Guberina in his correspondence, reproduced in another article of the Revue de Phonétique Appliquée, why he added the word "global" to the word "structural". The latter replied he did this for three reasons, a rather striking one being that he wanted to highlight the fact that his conception of the word "structure" must be dissociated from the American conception, namely that one must take into account the situation as opposed to, for example, American pattern drills which are considered as completely artificial and without context.

Hence, it is obvious that the notion of "situation" is of central importance in this theory. Each utterance must be spoken and heard within a situation. In practice, this is achieved by starting the presentation of each lesson with a dialogue that represents a global perception: this dialogue is put into pictures which reflect this situation. On the phonetic level, this means an emphasis on rhythm and intonation. This was the conception that the originators of VIF wanted to apply in producing their method: "only the picture makes it possible to present and understand numerous situations; (...) pictures present characters with a certain attitude in a given setting, performing certain actions, making certain gestures - speech balloons that show what these characters are talking about, what has been said or will be done" (Preface, pp. 10 and 18). In short, pictures help first to illustrate the situation in which language unfolds.

In this type of method, language is taught first and foremost as a means of expression and communications and "summons all the resources of our being: attitude, gesture, sign language, intonation and rhythm of the spoken dialogue" (p. 9). Since there are different conceptions of the picture, it is important to be well aware that in VIF and DC-1 it must first and foremost be considered as the "reproduction of a communication situation", capable of including - as stated by Coste and Ferenczi in their article on "Les moyens audio-visuels"

(Le Français dans le Monde, 1969, No. 65) - "comprehension areas" (represented in most cases by speech balloons). But essentially the illustration represents a situation. In fact, the Cahier de méthodologie of DC-1 includes the following statement: "this implies that the new elements are presented in a full situation that acts as the starting point of subsequent work: the situation is as real as possible with rigorous progression giving way potentially to verisimilitude so that the problems of vocabulary, structure, grammar, etc. introduced in a given dialogue do not retain the attention of the student to the point where he would reinforce his tendency to translation and thus reduce spontaneous "reactivation" (p. 9)." The important portion of this quotation is the one indicating that the situation must be real and that the rigour of progression may give way to verisimilitude. This brings me now to dealing with the actual dialogues.

2. "INITIAL DIALOGUES"

I have examined all the dialogues of the first ten lessons of DC-1. I would like to focus, however, on the "initial dialogues". The following conclusions are derived from my observations.

First, the choice of proper names: there are many but the choice appears very appropriate. The names selected are frequently mentioned in Quebec. Language levels make up another aspect and it is particularly important to mention these levels since they have been quite neglected in most of the other teaching aggregates. I noticed no faults in the first ten lessons of DC-1. Usually, in most methods, the different language levels are (involuntarily) intermingled. But in this case there is an obvious preoccupation with maintaining a distinction among the language levels.

However, there are other cases that present some difficulties. Hence, one small point is that the dialogues are too lengthy and have too many characters. Yet, in VIF and De Vive Voix, the number of characters are much fewer.

Nevertheless, the basic criticism I could make of these dialogues from my perception is their lack of verisimilitude and realism. This is rather surprising since the principles of the SGAV method emphasize the presentation of the language in natural situations. This is the reason I quoted above an excerpt dealing with verisimilitude in order to demonstrate to what extent the theoretical claims of the originators of the SGAV method differ from their application in practice. Here are some examples from among many.

In unit 1 ("initial dialogue"), it is certainly not very natural for the salesman to say immediately after greeting his two clients (response #8): "Your car is in the yard; here's the key" after the buyer has identified himself (response #5): "I am Stéphane Lepage". If the salesman already knows his client, which seems

to be the case since the car is already sold, it is very difficult to understand why the client must introduce himself. Moreover, when the salesman greets the client, he says "Good day Mr. Lepage", "Good day Madam"; it is very improbable that he adds immediately "your car is in the yard, here's the key", since he did not recognize them at the start and the buyer had to identify himself. In order to be natural, this dialogue would have required responses along the following lines: "Well, good-day Mr. Lepage" to which the buyer would reply: "Ah, good-day Mr. Laflamme". Logically, it is the salesman who should be the first to remember the client's name; this is part and parcel of the psychology of selling. This is certainly more frequent than the situation where a client must again identify himself and immediately receives the keys. This is sort of an ambiguous situation that is not easily acceptable. In this case (unit 1), it is certainly not easy to construct an initial dialogue.

However, upon examining unit 2, we notice the same situation. Upon entering the living room one of the characters makes the following remark: "The living room is large"; the other replies: "Yes, but it is dark". Immediately following this, the first person remarks again: "What is this?" To which the other replies: "It is a lamp". There are certainly few people who would have heard such a dialogue at a reception. It seems very artificial to ask such questions as "What is this?" ("It's a lamp") or to realize at a party that the living room is dark. The sequence of responses is illogical: the links between the responses are artificial. In fact, the absence of a logical link must make memorization more difficult for in order to learn a dialogue from memory there must be reference points which are lacking here.

In unit 3, very soon after two employee friends who are visiting their employer meet the latter's wife, they ask her: "Who is she?" The reply: "She is my niece". When meeting a woman at a party I don't believe it is proper to ask her to identify another woman before first enquiring about herself. A little further on in the context

of this same dialogue, when the niece of the employer's wife says: "I am a reporter", we would expect a response like "Ah, I see! That must be fascinating; do you enjoy journalism?" Or at least some questions pertaining to journalism. Curiously enough, this response #18 ("I am a reporter") is followed by: "Do you like Montreal?". How can one easily memorize a dialogue when the response following "I am a reporter" is "Do you like Montreal?". More especially since later on in the dialogue this same theme is raised again.

Again in the same dialogue is it not improbable for Mrs. Michaud herself to say: "Excuse me, Madam" to signify to her guests that her niece is a "Mrs" and not a "Ms". Normally, the person who should say she is married, when someone has referred to her as "Ms", is the niece herself and not Mrs. Michaud.

Upon examining the other units, we notice the same situation. In unit 4, it appears evident for an uninformed student that the lesson bears on possessives. Here again, verisimilitude has been replaced by rigorous progression. Elsewhere in unit 8, it appears improbable that Grégoire asks Mrs. Tremblay over the phone to ask her daughter if she would go to the movies with him. In real life this is certainly done differently. If Mrs. Tremblay's daughter were not available, Grégoire would normally have said: "Well, O.K., that's fine, I'll call later" (or something to that effect). The excuse for using the indirect style is much too obvious.

Thus, after having examined the ten initial dialogues of DC-1, I assessed certain dialogues taken randomly in the VIF method to determine whether the SGAV method was not also applied in the same way. In other words, are the dialogues of VIF as improbable and unnatural as those of DC-1? A brief inspection made me realize that those of VIF are only exceptionally improbable. In general they seem much superior to those of DC-1 with respect to their verisimilitude. In fact, the initial dialogues of DC-1 have not followed the principles of the SGAV method, particularly the linkage between language and situation.

3. PICTURES OF THE "INITIAL DIALOGUES"

I would now like to turn to a complementary aspect, namely the illustrations in the first ten lessons of DC 1. I have examined here only the pictures that correspond to the "initial dialogue". Pedagogical pictures can be examined from many angles. They can be studied from many points of view: teaching, perceptual, anthropological, cultural, material, etc. I would have liked in particular to undertake a study of the "image" of the French-Canadian woman that is presented to Anglophone public servants but, due to lack of time, I was not able to carry out this research.

I have limited myself to studying the internal composition of certain pictures. It is not easy to organize the entire data: overall, the pictures in DC 1 have something in common with those of VIF. Consequently, the observations I have already made about the illustrations in VIF appear valid also for those of DC 1*. Furthermore, my recent remarks following the observation of four integrated audio-visual methods (see Germain, 1975) seem to apply also to DC 1. In this method there are pictures with many codes, that is to say many speech balloons, St-Andrew's crosses, arrows of all types, question marks, dotted lines, silhouettes, time symbols (clocks, calendars), etc. From a semiological point of view, the use of such codes seems ill-justified (see Besse, 1972). They are, in fact, rarely explained conventions. To my knowledge there are few teachers at the Language Bureau who know their meaning. By definition, a code is a convention. And a convention requires explanation. Besides, this is a problem that is generally common to integrated audio-visual methods. As soon as we begin to explain the convention of these codes they lose their usefulness. This implies, in fact, questioning the use of this type of illustration at the level of the SGAV method itself.

* These pictures are characterized as follows: 1) presence of irrelevant elements and absence of relevant ones; 2) ambiguous interpretation; 3) recourse to conventional graphics; recourse to expressive and expressionist methods; and 4) poor representation of relevant elements (see Germain, 1970).

We are not considering every aspect at this time. However, certain details draw our attention: for example: notwithstanding some diversity in the styles, the speech balloons are generally too small. They occupy less than a third of the picture and yet it is precisely these balloons that contain the teaching material. The characters block off a good portion of the speech balloon, which leads to difficulties at the level of visual perception. In unit 3, it is relatively difficult to read what is written in the speech balloon about Montreal or Saint-Boniface.

The use of certain types of question marks could lead to interpretations that require experimental testing. In certain cases one wonders whether the codes utilized are always necessary. For example, in unit 1, the illustration corresponding to response #11 appears small. Wouldn't gestures have been sufficient?

There is a risk of false interpretation when another convention like the arrow is used. Take, for example, responses 24 and 25 of unit 5: in one case the arrow means "arrive" whereas in the other it means "come". Regarding picture #5 in the same unit, what assurance is there that the double arrow between the two question marks can be understood by the students? The same remark applies to the notion of time: regarding picture #29 of the same unit, how can the concrete material representation of the adverb "always" be understood? How can pictures, by nature concrete, represent abstract realities in a fashion that is not ambiguous, like for example most notions of time, including the adverb "always". There is nothing to indicate that a series of four clocks on each character, with the hour changed each time, can really convey "always". The same situation exists in the case of arrows that have a double meaning. For example, to point out Montreal or Saint-Boniface, there is an arrow to emphasize the word "Montreal" even if, as we saw above, the words "Montreal" and "Saint-Boniface" are in very small type. This sort of arrow has, as a result of its function, something in common with the arrow utilized to create advertising images. But alongside this use we have arrows in DC 1 that have a meaning like "come", "go", etc. In this case, how could there be question of internal consistency in the use of these codes?

Elsewhere in unit 8 at picture #19, how can one understand that the type of representation utilized on the clock means "after 8 o'clock"? In the same unit at picture #20, how can one understand the meaning of the preposition "toward" 8:30 with the type of dial or clock represented on the picture? In unit 9 the same remark applies: it appears unlikely that the meaning corresponding to response #7 will be grasped ("as usual"). The fact of lining up a series of clocks will certainly result in difficulty of interpretation by some students.

We must add, however, another striking feature: gestures, mimicry, expressions and the entire kinesthesia of the characters are given a great deal of attention. At any rate, they are dealt with much more than in most of the methods of this type. What Greimas has designated the simple realism "à la Tintin" is more or less applicable to DC 1.

There could be other examples but, once aware of this problem, a person can best observe illustrations through practical experience. For example, it would be interesting to present the first two lessons of DC 1 to Anglophone public servants who are total beginners in French and who have never learned through an audio-visual method, and then test their reactions to the illustrations by using an appropriate questionnaire (for details of this type of experimentation, see Germain, 1975). Taking into account recent experiences in this area, there is reason to believe that in practice students do not always understand the meaning behind the authors' symbols.

Experimental testing of this hypothesis would certainly be significant. In what way? Significant in that I have come to wonder to what extent all these conventions and symbols on pictures could hinder learning, at least up to a point, rather than facilitate it. This means that when a student is confronted with an illustration on which there are symbols he does not understand or which he incorrectly interprets, the role of the teacher seems to require some modification.

When this happens he must start by correcting, as it were, what the picture has just taught the student. The teacher must therefore be aware of the possible interpretation of certain illustrations in order to help the student make a correct interpretation in accordance with that of the authors of the method. It is in this sense that learning could be blocked.

In short, the conception of picture in DC 1 appears to conform more or less to the spirit of the SGAV method. In the latter the picture is supposed to recreate a situation. According to the originators of DC 1, the picture (and may I be permitted here to quote the methodology of the correct version) "conveys the semantic content" (page 9). The picture serves to "clarify the corresponding text" (page 8). Moreover, it is rather curious that emphasis has been placed on the semantic content. In other words, there is every indication that the significant picture (or picture of significance) has been confused with the situational picture (or picture of significance). In this sense, DC 1 is largely and clearly inferior to the method De Vive Voix from the point of view of the principles of the SGAV methodology. In De Vive Voix there has been an attempt to achieve truly situational pictures. In DC 1, the illustrations are used mainly to present meanings while neglecting the verisimilitude of a situation. In this sense, just as there had been with the dialogues little respect for the principles of the SGAV methodology, with pictures as well there is a lack of respect of these same principles. From this point of view DC 1 appears to represent a more or less aborted attempt at applying the SGAV methodology. Pictures are assigned a role they are not supposed to have and artificial texts are produced. In the SGAV methodology, the drawings must represent situations and the linguistic text applying to the latter must be natural. In DC 1, we have noticed a considerable incompatibility between principles on the one hand and their practical application on the other. This is what prompted me to question the actual basis of the method and, consequently, to examine the type of linguistic content presented in this method.

4. OBSERVATIONS ON THE LINGUISTIC CONTENT

Phonetics is certainly the most developed aspect of linguistics at the theoretical level since there are numerous articles (particularly in Revue de Phonétique Appliquée), and there is now in DC 1 a section incorporated into the methodology (in the corrected version) bearing on the "verbo-tonal phonetic correction system". We will mention very simply that here again there is no adequation between theory and practice. As we have seen, the SGAV methodology requires that everything be natural, that everything be set in natural situations. Yet in DC 1, one has only to refer to the "logatom" or to the artificial drills, in sentences completely without connection to situations, to realize that here again the principles are not followed. Furthermore, not only the authors of DC 1 but also the originators themselves of the SGAV methodology have disregarded the principles. For example, in the sentences inserted in Mr. Guberina's teaching machine (the SUVAG-Lingua), there are utterances as artificial as "La louve court dans la cour" (The she-wolf is running about the yard), etc. These sentences are rather unnatural. Might the situation be, in this case, the fact that sounds are presented in a sentence? But has it not been said elsewhere that each sentence must be part of a situation? This rather seems to be, even at this level, an inconsistency between what is advanced and what is achieved.

A second observation on the matter of phonetics -- which is again at the level of general principles -- is that the articulatory aspect is completely neglected. It is essential of course to consider the acoustic aspect of a language since it is the starting point -- we could say the point of entry -- of sounds from an individual. But one should certainly not believe that reconditioning at the auditory level is sufficient to cause automatic reconditioning at the psychological level. In other words, whereas some phonetists consider only the physiological or articulatory aspect, the phonetists in the SGAV methodology are interested only in the acoustic aspect. The exclusive nature of both approaches can only be detrimental to students. The phonetic

conception of DC 1 does not represent a truly global view of the language. It does not consist of a truly "integrated" theory of sounds, as seen in their passing from the acoustic to the articulatory aspect. It seems that this aspect of developing the articulatory habit has been neglected even when a sound has been correctly perceived. Finally, we must however underline the principal value of this type of phonetics: the high emphasis placed on rhythm and intonation.

In another aspect of the language, semantics, the SGAV methodology leaves much to be desired. The fact that Mr. Guberina is first and foremost a phonetist (he is Director of the Institute of Phonetics at the University of Zagreb in Yugoslavia) largely explains this oversight. Guberina considers that language is essentially an "acoustico-visual aggregate": "From the viewpoint of its social function, which is its essential condition, and of its structural form, language is firstly and naturally the means of communication among people; the language spoken, with its essential constituents (sound, intonation, pause, rhythm, intensity and time), forms the structural basis of language" (1965, p. 42 - the underlining is mine).

The vocabulary appears to be very well chosen in relation to the target population of DC 1. This adaptation of the vocabulary to the public servant's work environment is found mainly in the second dialogue of the lessons entitled: "Au travail" (At work).

From the grammatical point of view, we note a rather wide divergence between the content of DC 1 and that of other integrated audio-visual methods like VIF and De Vive Voix. In VIF, the "techniques" of each lesson are presented as follows:

Present of the indicative:

"Etre" and verbs of the 1st group

(the three persons plural)

Possessives: notre - votre - leur

nous - vous - leurs

(Teacher's Manual, Lesson 8, p. 35)

In De Vive Voix, each lesson includes "grammatical content" along the following lines:

<ul style="list-style-type: none">- The verb "être (followed by an adjective in affirmative and negative sentences in the present tense).- The question: "Est-ce que..." (bearing on the action expressed by the verb).	<ul style="list-style-type: none">- "Aimer mieux" (followed by a nominal object or an infinitive).- "Préférer" (...)- "Comme vous êtes...!"- Numerals
--	--

(Teaching Guide, Lesson 7, p. XXVII)

In DC 1, "Grammar" is subdivided into morphology, syntax and global acquisitions. For example:

Morphology

- the pronoun *on* (familiar form of *nous*). Retention of verbs in the present of the indicative for all persons except *nous*, in the affirmative and negative forms.

- verbs *connaître* (*je, vous, tu, il, elle, on*)
 venir (*je, tu, il, elle, on*)
 vouloir (*je, tu, il, elle, on*)
- *avec moi, toi, lui, elle.*
- the adverb *toujours* (*les gens sont toujours pressés*).
- for retention: articles
 possessive adjectives
 well-known qualifying adjectives
 with different genders.

Syntax:

- | | | |
|----------|----------|------------------|
| <i>S</i> | <i>V</i> | <i>Dir. Obj.</i> |
|----------|----------|------------------|

Tu connais Huguette?
Tu veux un café.
Tu n'aime pas le café.

- | | | | |
|----------|----------|-------------|--------------------------|
| <i>S</i> | <i>V</i> | <i>avec</i> | <i>Compl. of accomp.</i> |
|----------|----------|-------------|--------------------------|

Compl. of accomp. = moi, toi, lui, elle, vous
Elle travaille avec toi.

- | | |
|--------------|------------------------|
| <i>C'est</i> | <i>Compl. of place</i> |
|--------------|------------------------|

Compl. of place = Adverb (ici, là, à gauche)
C'est ici, le Saint-Michel?

- | | | | |
|----------|-------------|-----------------|----------------------|
| <i>S</i> | <i>être</i> | <i>toujours</i> | <i>Qual. adject.</i> |
|----------|-------------|-----------------|----------------------|

Les gens sont toujours pressés.

- | | | |
|----------|-------------|-----------------------|
| <i>S</i> | <i>être</i> | <i>Compl. of time</i> |
|----------|-------------|-----------------------|

Compl. of time = à + the time
 dans + number of minutes
 hours
 ** days*

Le film est à cinq heures.

Le film est dans dix minutes.

Global Acquisitions:

- *D'accord*
- *Asseyez-vous.* (DC 1, Unit 5, pp. 70-72)

In VIF and De Vive Voix, each lesson is therefore constructed to some extent in relation to a grammatical question such as, for example, the possessive adjectives, the demonstrative adjectives, certain types of irregular verbs, certain verb tenses (present, past, imperfect, near future), etc. A certain number of grammatical points are consistently presented; the grammar used is traditional which has been more or less reconsidered in the light of recent linguistic research in the field of the language spoken. In DC 1, the grammatical problems of this type have been consigned to the heading "morphology".

However, each lesson has in fact been constructed not around a "morphological" problem but around a certain number of syntactic structures (Subject-Verb-Object., for example) in the American sense of the word. The morphological content of DC 1 is similar to that of VIF or De Vive Voix but somehow receives only secondary treatment: the nucleus of each lesson is comprised of a certain number of "structures" (under the heading "syntax"). There is every reason to believe that the originators of DC 1 were influenced at some point by the concepts of the American Audio-Lingual method. Within each unit, there is a well-defined aggregate of syntactic structures*. This attempt (acknowledged or not) at compromise has in fact resulted, as many French teachers of the Language Bureau could attest, in the following: most teachers use out-of-context pattern drills, the American way, and they do this all the more in that only one type of indicator is given for each drill. Since language teachers are unfortunately not always aware of the differences between situational pattern drills (as per the VIF method, for example) and out-of-context American pattern drills, most of the

* This may be due to the influence of research conducted concurrently at this time on the tagmemia of Pike. But this would need to be verified.

time they use this latter type of drill in which the pattern is the stable element and only the vocabulary is changed.

To illustrate this better, I would like to quote an excerpt from the Preface of the method De Vive Voix, taken from the Teaching Guide: it is stated that the student "has understood the phrase voilà un taxi not when he uses paradigmatic variations of the type voilà un autobus, voilà un car, etc. but when, for example, he makes proper use of voilà, c'est and il y a; and when he has recourse correctly to the indeterminate word rather than the determinate phrase" (p. 14). Now, the type of structure given as an example in DC 1 is constructed precisely on the model of voilà un taxi, (autobus), voilà un autobus, (car), voilà un car, (camion), voilà un camion, etc., that is to say on the model of the American out-of-context pattern drills. To really perceive these different conceptions, it is only necessary to compare what is designated as "grammatical content" in De Vive Voix (in a table provided at the start of the Teaching Guide) to a similar table entitled "Summary of morphological and syntactic elements" in DC 1. A comparison of these two tables will reveal the different conceptions which I have just noted. In this sense, those who have elaborated Dialogue Canada may have wanted to go beyond the principles of SGAV methodology by drawing from (consciously or unconsciously) the methodology of American Audio-Lingual methods. This again is a contradiction with the basic principles of the SGAV methodology.

5. OVERALL EVALUATION

From the entire preceding considerations, I would like now to draw a certain number of conclusions in the form of an overall evaluation of DC 1. As just mentioned, this method appears to be, in a word, a sort of mitigated Audio-Lingual method, under the guise of a global method. Thus, it has many characteristics of the American audio-lingual methods: for example, a dialogue based on an aggregate of "structures" (meaning here "syntactic constructions"); and many out-of-context and artificial pattern drills that are not linked to one another, thereby contrary to the type of situational pattern drills recommended by the advocates of VIF, such as artificial phonetic drills, etc. This aborted attempt at compromise probably explains the extreme unlikeliness noted at the start of this report. If VIF dialogues appear more natural, this is probably as a result of a grammatical concern (mainly morphological) rather than a structural one. I would therefore tend to attribute the artificial and unlikely character of situations in DC 1 to the contribution, if we can use that word, of the American Audio-Lingual methodology to the SGAV methodology. From this viewpoint, Dialogue Canada appears as a sort of compromise, more or less sought or conscious, between the principles of Audio-Visual methods of sgairan inspiration and those of the American Audio-Lingual methods. The resulting mix is more or less desirable and gives a product comprised of contradictions, since it rests on conflicting principles.

Finally, to sum up, let me say that to evaluate a method one must first analyze it; this is what I have attempted to do. But there are many plausible techniques for such an evaluation. For example, we could have established an "ideal" method system but we could easily have fallen into subjectivism. We also could have carried out an evaluation in relation to the objectives of the institution, but these were not available. We could have carried out an evaluation in relation to the psychological mechanisms of adult learning and in relation to student psychology but we have insufficient data available at the present time. I decided to evaluate DC 1 overall from observations at the level of the method's internal consistency, namely in relation to the

sgavian principles. I have therefore examined to what extent DC 1 conforms in practice to the philosophy supposedly underlying this method. As will have been perceived, this has been my reference criterion. From this viewpoint, the method Dialogue Canada 1 is a rather poor model of the SGAV methodology.

APPENDIX D-1B

ANALYSIS OF THE METHOD DIALOGUE CANADA 1

by
Lorne Laforge, Dean
Faculté des lettres
Université Laval

December 1975

TABLE OF CONTENTS

	<u>PAGE</u>
Introduction.....	95
1. Content of the Method "Dialogue Canada"	98
1.1 Selection	99
1.2 Gradation or Progression	106
1.3 Presentation	110
1.4 Repetition or Recall of Elements	112
2. Application of the Method in the Classroom	113
Conclusion.....	116

APPENDIX D-1B

ANALYSIS OF THE METHOD DIALOGUE CANADA 1

INTRODUCTION

In September 1975, we were given the mandate by the "Bibeau Commission" to carry out an analysis of the teaching material currently used by the Language Bureau in Ottawa. This analysis was to bear on:

- an inventory of the content (in depth and in detail);
- an analysis of a sampling of the different phases of the courses recorded on tape, and a critical comparison of these courses with the methodology of Dialogue Canada.

An additional directive was to seek to determine the objectives pursued by the method Dialogue Canada and to relate these objectives to the content and the target clientele.

Finally, we considered that the Commission wanted to proceed with such an analysis in order to determine, if such were the case, the reasons federal public servants succeed or don't succeed in their learning of French at the Ottawa Language Bureau.

From the outset, we have examined, either systematically and comprehensively or by way of the sampling technique, the very considerable number of documents and publications produced by the Language Bureau and placed at our disposal. In addition, we have listened to some twenty course recordings selected as representative samples of each phase of a lesson (unit) among the hundred or so recordings we had been given. This was done to enable us to make a value judgment on the courses given at the Language Bureau and to determine whether the teachers of the Language Bureau follow very closely, and full conform to, the

methodology of Dialogue Canada set out in a document of 170 pages, or whether they depart from it in part or in total, letting themselves be guided by their "teaching instinct".

There exist a certain number of methods and techniques of method analysis. We have discussed this in the work entitled - La sélection en didactique analytique, (PUL, 1972). We have decided to follow the techniques developed by William F. Mackey in Principes de didactique analytique. We had previously used these techniques in a comparative analysis of the four audio-visual methods for teaching French as a second or foreign language. However, it is easier to apply this technique when at least two methods are being examined. Under the circumstances, we could hardly conceive of a comparative analysis since we had but the single method Dialogue Canada.

A method cannot be analyzed by itself since the data cannot be interpreted as absolute. The results of the analysis of a method become significant only when they are compared with those of other methods. This way of proceeding enables us to determine the most significant relations. This is why we have on numerous occasions drawn upon the data of our previous analyses as a reference point because we figured that these methods (Voix et Images de France, Le français par la méthode audio-visuelle, French Through Pictures, the first French book) were comparable to Dialogue Canada. We have also utilized Le français fondamental, 1^{er} degré - First Level Basic French as a control list, both for the vocabulary as well as the grammatical and syntactic progression.

However, we would like to forewarn the reader of this report that he will not find the text of this analysis as comprehensive and sophisticated as we would have liked. Indeed, we were limited in terms of both the time frame and the unavailability of considerable means (computers, concordance tables, analysis through data processing, etc.) which we had used in the previous studies we published. Our report

will therefore be limited to pointing out certain facts that appeared noteworthy and that point out either deficiencies or strong points in the Dialogue Canada method. We will not publish in detail all the quantitative data compiled since this might unduly lengthen a report that seeks to be brief in order to emphasize the essential facts. It therefore consists of only two chapters, the first dealing with the content of the method (selection, progression, presentation and repetition) and the second dealing with the methodology and its application in the classroom by the teachers of the Language Bureau.

1. CONTENT OF THE DIALOGUE CANADA METHOD

Based on our methodology for analyzing the methods, namely the procedure for determining the content of a method as already described in La sélection en didactique analytique, we asked ourselves the following questions:

- What has the method sought to teach? (How many elements? What proportion? What use?)
- What has the method sought to teach first, to teach together, and to teach later?
- How does the method present the elements it has chosen?
- What strategies and what drills does the method call upon to teach and utilize the elements presented?

These four basic questions relate to the didactic principles that apply to each method: the selection or choice of the elements, the gradation or progression of the elements, the presentation of the elements, the repetition or recall of the elements. The designers of the Dialogue Canada method have most fortunately followed the same methodological, conceptual and terminological route in the formulation of their method and, especially, in the 170 page document entitled Dialogue Canada 1 - Méthodologie. We refer in particular to pages 83 to 116 of this publication which deal with the following: 1) historical aspect of the structuro-global, p. 83; 2) linguistic aspect, p. 85; 3) psycho-physiological aspect, p. 97; 4) methodological aspect, p. 102.

1.1 SELECTION

We wondered what selection of linguistic elements the authors of Dialogue Canada had made from the different language inventories they had consulted. Following a brief historical review (pp. 83-84) of the elaboration of Basic French, the enquiries of CREDIF, the development of Voix et Images de France, and other methods based on the same structuro-global principles, the authors of Dialogue Canada lead us to the conclusion that Dialogue Canada has the same philosophy and is based (partly) on a basic vocabulary and grammar that could be that of Basic French. It is necessary therefore to examine whether the authors of Dialogue Canada have consciously and voluntarily proceeded to make a rational selection of the linguistic elements and examine secondly whether, as a result of this, the linguistic content of the method is valid and acceptable. We will use the language "sub-systems" structure to conduct this examination. On page 87 of the document cited above, the authors of Dialogue Canada single out three major "sub-systems": phonetics and phonology, morpho-syntax, and semantics. They seem to have left aside a "sub-system" that is far from negligible, namely that of the vocabulary even if they speak on page 104 of "lexical progression". We discover on page 92 that comprehension of the semantic "sub-system" includes lexical elements as well as semantic elements or meanings. (Lexical elements like pièce, partie or temps can be taught without presenting all their various meanings). We consider it very important that a method for beginners maintain this basic distinction and that it be examined whether there has been a selection in the case of these two "sub-systems".

1.1.1 Phonetic or Phonologic Selection

Properly speaking, there has been no phonetic and phonologic selection in the method Dialogue Canada. Regarding phonemes, we agree with the authors' statement on page 89: "It is obvious there cannot be a selection at this level even if certain phonemes are most useful

than others, since any elimination would result in a considerable limitation of expression. At best, we can eliminate certain oppositions on the verge of disappearing (for example, the opposition of (2) of "patte" and (a) of "pâte"). With respect to prosodical elements that convey a number of meanings, we are convinced that the authors of Dialogue Canada did not have reliable criteria for making a judicious selection among the various intonation patterns that abound in the French language. The authors of the method VIF had made a certain selection. But the authors of Dialogue Canada are content to declare on page 89: "With respect to prosody, we attempt however to utilize the clearest and most characteristic intonations of the foreign language". After listening to lesson recordings of Dialogue Canada 1, we have concluded that there has been, properly speaking, no phonetic and phonologic selection in this method. The authors of Dialogue Canada admit this when restating their position on page 103: "It is of course impossible to make such a selection at the phonologic level (all phonemes must be taught)".

1.1.2 Morpho-syntactic Selection

For the authors of Dialogue Canada, the morpho-syntactic sub-system includes patterns and their variations, word-tools or grammatical words and their variations, and flexional forms of all linguistic elements. Properly speaking, there has been a morpho-syntactic selection in the method Dialogue Canada but it has been carried out indiscriminately, intuitively, and empirically. The authors of Dialogue Canada have not made use of the studies of patterns, namely those elaborated in F.F. (B.F.) and VIF, which have been carried out by researchers. One of the findings from our analysis, in fact, confirms this statement. The previous analyses that we have conducted on the content of four comparable methods to Dialogue Canada show that only 359 elements are common to all these methods. These elements make up an irreducible nucleus, largely comprised of word-tools or elements from the morpho-syntactic sub-system. We consider them indispensable in a method for beginners or, put another way, we consider them an absolute minimum

without which the method would be regarded as "anemic". Yet Dialogue Canada has only 292 of these indispensable elements.

Some 67 elements would be lacking. However, these figures are not absolute. They indicate a relative situation, an order in the hierarchy or scale of value that is very precarious and that rests on comparative studies of comparable methods.

We consider this a serious gap in the method Dialogue Canada, all the more so since the authors assert on page 91:

The selection of morpho-syntactic elements for teaching was not studied specifically and scientifically, except for the concern of eliminating infrequent and inadequate morpho-syntactic elements from the dialogues and of including instead forms that are more particularly appropriate to the spoken language (for example, questions with "est-ce que ...?"). The choice of these elements is based on an intuitive examination of the corpus of the spoken language used in the lexicological study (cf. Basic French).

The authors attempt to justify themselves by making a partially contradictory statement on page 104:

It seems the CREDIF has not researched the frequency or availability of the syntactic patterns of French: the syntax of the VIF is the result of an intuitive selection.

We therefore conclude that the morpho-syntactic selection in Dialogue Canada was done in an haphazard manner. One fact reveals that this selection has produced a less abundant and complete nucleus of elements than VIF and three other comparable methods.

1.1.3 Lexical Selection

According to our analysis, Dialogue Canada has chosen 1611 lexical elements. These figures are based on the publication Dialogue Canada 1 - Vocabulaire cumulatif. However, for no known reason, a very

important portion of the vocabulary of Dialogue Canada has been omitted from this cumulative list used by teachers. The authors of Dialogue Canada have deliberately ignored the entire vocabulary from the series "Au Québec avec Angus". Except for a few questions of control of the comprehension of dialogue, the methodology and the Teacher's Manual provide for no other utilization of this part of the method which is found in each unit-lesson. We will come back to this fact a little later. If we add "Au Québec avec Angus", the total number of lexical elements increases to 2000. Of this number, only 753 elements are also found in 1st level Basic French. We must conclude that in the method Dialogue Canada, 1247 lexical elements come from a source other than 1st level Basic French. Now the authors of Dialogue Canada have led us to believe on two occasions in their methodological report that their selection has been patterned on that of VIF and Basic French. They assert on page 93:

The selection criteria of the vocabulary used during the study on Basic French are frequency of use (which mainly relates to grammatical words or word-tools) and availability of thematic words (linked to a specific theme). The problem in the main consists of selecting a limited number of lexical elements having an optimal communication productivity.

This is what they report on selection in the semantic sub-system. We are not very well informed but we very readily perceive that they do not venture to state openly that they have drawn from Basic French, although they leave us with the impression that they have taken their inspiration from the latter. On page 103 we would expect them to clarify their sources and criteria of lexical selection. Such is not the case since once again they refer to VIF or Basic French:

Selection consists in delimiting the linguistic content for teaching. Basic French (1st level) has delimited the lexical and morphological content of the first level of VIF. Basic French has been established on the basis of the frequency and availability of words from enquiries on the language spoken.

Our analysis has indicated that this fidelity to Basic French was limited to 753 elements out of 1611 or about 2000 if "Au Québec avec Angus" is taken into account. Our analysis revealed that the authors have drawn their inspiration mainly from B.F. in the Initial Dialogues; from an in-house enquiry on the vocabulary of the Public Service based on a frequency scale from which they have drawn a very large number of abstract names and verbs such as: the verbs - "abîmer, confirmer, congédier, coordonner, déduire, déraper, diffuser, élire, fonctionner, inscrire, participer, s'organiser", etc.; the nouns - "accord, amende, assurance, brevet chômage, concours, cotisation, crise, débat, gestion, information, matériel, permission, planification, prévision, réalité, régime, répondant, risque, système", etc. Finally, the authors of Dialogue Canada have certainly joined together to select canadianisms (not always a sound thing), dialectal and regional expressions, and phrases taken from slang or colloquial use from the series "Au Québec avec Angus". As an example, the following excerpt is quoted from unit 12:

Un passant	- Une voiture en panne! Le <u>gars</u> n'a pas de pneu d'hiver!
Chauffeur	- <u>Niaiseux!</u> <u>Il sait</u> pas qu'il y a un hiver au Canada? (A Angus) <u>On n'est pas sortis du bois!</u>
Angus	- Et mon train?
Chauffeur	- On va régler le problème, Capitaine. On prend le " <u>taxi-pattes</u> ".

The repeated usage of "on" such as in "on va aller"; the expressions "Bon! ben! le v'la!", "un beau bec", maudit", or else the whole thematic vocabulary of the "sucres" like "cabane à sucre, tire, trempette, entailler, etc." All these lexical elements are not subject to systematic learning which is why the authors of Dialogue Canada do not consider them as part of the selection.

We consider that such a decision cannot be taken seriously since the public servant-student is expected to understand them. Indeed the only drills following the series "Au Québec avec Angus" are questions bearing on the comprehension of dialogues. There is reason to ask how the teacher goes about helping the student to grasp the cultural overtones, the pungent repartees and the simple meaning of all these lexical elements - filmstrips don't explain everything, of course!

To sum up, the lexical selection of Dialogue Canada comes from three distinct sources and takes into account 1) the need to include word-tools and oft-recurrent concrete words. We would think that these words come from B.F. but Dialogue Canada ignores elements considered essential for learning French at the beginners' level in the proportion of 292 to 359 elements; 2) the need to initiate the public servant to Public Service vocabulary as of the very first lessons. This vocabulary is abstract and very general, like the entire vocabulary of administration and human sciences. It leads to polysemous variations that are difficult to identify and particularly difficult to utilize in appropriate contexts and situations; 3) the need to initiate the public servant to various language levels, to styles and tones of expression, to the colloquial language of the Francophone environment, to its accent, to idiomatic expressions proper to Quebecers. We can deplore that the authors of Dialogue Canada have not done this in a systematic fashion since "Au Québec avec Angus" remains the least dull and most lively element of this school method, notwithstanding a certain unpalatableness, a number of common places or clichés, certain insipid and even "old-fashioned" dialogues.

1.1.4 Semantic Selection

The authors of the method Dialogue Canada give no indication that leads us to believe they were conscious that a semantic selection can and must be made when choosing the elements for teaching in a method. For example, if we rely on the vocabulary list published in Dialogue Canada 1 - Vocabulaire cumulatif, we should not find the

word temps in this method. Furthermore, the word température should be found in unit 29. In checking, we came across a sentence that reads "Quel temps fait-il?" and further on there is the word température. Now the word temps has at least two very recurrent meanings, as attested in Basic French, and which we have found in every method we have analyzed. Other examples are provided by the words Verre, rayon, pièce, partie, etc. whose meanings are equally important with an index of occurrence approximately equal throughout. Now the only meaning of partie provided by the authors of Dialogue Canada is found in unit 7 in the expression partie de hockey; the only meaning of verre is found in unit 44 in the expression verre de bière; the only meaning retained for the word rayon is found in unit 13 in the sentence "Maman, allons au rayon des manteaux maintenant". With respect to the various meanings of pièces, the authors appear to be conscious there were a certain number since they present three: in unit 11 in the sentence "Emile entre dans la pièce", in unit 37 "... on n'a remplacé que deux pièces: le filtre à air et le distributeur", in unit 41 in the sentence "Le théâtre d'aujourd'hui, tu sais... on ne fait plus de bonne pièces".

We could give numerous examples of this type to show that, for all intents and purposes, the authors of Dialogue Canada have entirely ignored the selection of semantic elements.

1.2 GRADATION OR PROGRESSION

It seems that certain language sub-systems have received specific attention from the authors of Dialogue Canada. This impression becomes a certainty upon examination, for instance of the phonetic and phonologic progression. This is not surprising when we know that the methodological principles of Dialogue Canada are very largely based on the "verbo-tonal system" and "continual approaches", which are characteristics taken from the school of Mons. This is both the strength and the failing of Dialogue Canada since the verbo-tonal correction method is very sophisticated but not always clearly explained by Gubérina's collaborators in Zagreb; in particular, most teachers of the Language School in Ottawa find it very difficult to apply.

1.2.1 Phonetic and Phonologic Progression

Phonetic and phonologic progression in Dialogue Canada is realized in many ways. First there is the teaching intervention level where the teacher needs to correct the pronunciation of phonemes that are not very different from those of the student's mother tongue. The authors have then followed this criterion: "preliminary correction of the most opposite phonemes before dealing with middle terms (for example, "corriger (l), (A), (U) (fou avant (e), (o), (E) (tête), (o) (pomme)." Regarding the progression of the prosodic elements, the authors are aware of restricting at the outset the affective and special intonations. Our analysis does not confirm this statement.

The authors clearly consider that the phonetic and phonologic progression cannot be done for phonemes. It appears possible at the classroom level and is thus closely linked to teaching activities, though these vary greatly from teacher to teacher and from class to class, and is not incorporated in the method itself. However, the authors of Dialogue Canada point out two basic approaches to ensure this mobile progression, depending on whether it is addressed to students of the same mother tongue and thus the same system of mistakes, or to students from different linguistic groups.

In the first case, the progression will be based on a system of mistakes, starting with the phonemes most closely resembling those of the mother tongue and then correcting the phonemes that present increasing problems from the auditory and articulatory aspects. In the second case, we can establish a progression based on vowel triangles, by opposing closed vowels to open vowels and by then leading up to intermediate vowels. With respect to consonants, we can start with the most frequent. (p. 104 and 105)

The phonetic and phonologic progression in Dialogue Canada is limited therefore to the level of teaching and methodological directives given to teachers; it is not incorporated in the method. Thus, we are informed in unit 7 under the heading Phonology that:

Beginning with unit 7, we will not introduce new phonemes. It is necessary of course to continue making phonetic corrections every time they are required, with the help of procedures indicated in the preceding units and explained in the methodology.

We clearly do not have the same conception as to how progression in a method should be realized. What the authors identify as progression appears to us more related to the presentation of elements in the chapter on the levels of elements.

1.2.2 Morpho-syntactic Progression

In the first lesson, the morpho-syntactic progression of Dialogue Canada is about the same as that of the method Voix et Images de France elaborated by the CREDIF. It is based on frequency criteria. This was the only fact we were able to ascertain in our analysis. The authors of the method Dialogue Canada were not very explicit as to the guiding principles they used in establishing the morpho-syntactic progression of their method. In our opinion, they were satisfied with copying that of the VIF. The only indications we have are the following:

In the morpho-syntactic progression there are two sometimes contradictory criteria we must try to balance: frequency and simplicity. We know the verbs être and avoir are the most frequent but also the most irregular, and thus they are difficult to internalize.

1.2.3 Lexical Progression

Lexical progression is generally based on already well-known rules, such as from elementary to complex, concrete to abstract, etc. For the authors of the method Dialogue Canada, the criteria of progression of the vocabulary are not elementary, except to eliminate similar forms at the start of the learning process in order to avoid phonetic interference. According to the authors, the criteria of progression relate to the results obtained from the lexical sequences presented, that is to say the most frequent first. It is obvious that if we follow this principle to the letter, the most frequent words are the word-tools, hence grammatical words. The authors of the method Dialogue Canada are, in fact, the first to violate the principles they put forth in their method. The analysis clearly reveals, with numerous supportive examples, that the authors have not followed what they have put forward. Thus, on page 104 of their publication on methodology they state:

From the lexical point of view, this progression generally goes from concrete to abstract words and from word-tools (frequent) to the available words (thematic). However, it must be noted that the priority given the situation or the morpho-syntactic progression may require the use of this or that word instead of another, more concrete, more frequent or more useful.

In other words, the principles are important when they are applied, but in the case of the authors of Dialogue Canada, the exceptions are the rule since it is the situation that dictates one use or another rather than a rigorous progression based on very specific criteria. One slight variation, however, must be mentioned: the progression is better or seems better in the initial dialogues; it is just about non-existent in the dialogues entitled "au travail" where in the very first lessons we have the words "Au Québec avec Angus" which the authors of Dialogue Canada seem to have considered as a simple diversion or distraction.

The authors of the method Dialogue Canada have constantly confused concepts, assimilating in turn progression and presentation of elements. Thus, they speak of the progression of the written word. It is evident that they are referring here to the progression of graphemes in the presentation of written words and this question is dealt with generally in the chapter on the presentation of the elements. Moreover, no mention is made of semantic progression.

1.3 PRESENTATION

The method Dialogue Canada is at its best in terms of the presentation of the elements. Thus, it is the only method we know that has three types of presentation or, if you like, three approaches, namely the version based on the structuro-global audio-visual method, the so-called traditional approach and, finally, a programmed presentation consisting of elements from both the structuro-global audio-visual method and the cognitive, traditional method. It would appear to us that the presentation of the method and the content of its elements cannot be matched by any other method. Our analysis of the three forms or, if you like, the three approaches, revealed, however, that their somewhat loose application could lead to unpredictable results in the learning of French by federal public servants.

As a matter of fact, if we examine the traditional approach, and especially the elaborate drills, we realize that even if it is said that the other two approaches have the same content, the learning results could clearly be differentiated. The use of language by a public servant who followed this approach or its learning could lead observers to conclude that he did not follow the same method as the others and that he has learned to use the same elements in different contexts. We could be led to conclude that the three forms of presentation of Dialogue Canada are in fact three different methods. In the first presentation, namely the structuro-global audio-visual methodology, the presentation of elements is well-known; it is done globally via a dialogue presenting a real-life situation. This dialogue is illustrated by a series of drawings corresponding to each response or group of sounds of the dialogue. This dialogue is placed on a magnetic recording medium. At this point in our analysis, we must criticize the dialogues, the drawings or filmstrips, and the recording segments. We can state that the dialogues sometimes present rather dull and very school-like situations that are too closely linked to those of Voix et Images de France, well-known for the same faults. The federal public servants

attending classes at the Language Bureau are adults and they need to be motivated, not put to sleep. However, constructive criticism of the dialogues is possible only in association with the accompanying pictures and recordings.

Since our mandate is not to analyze pictures, we prefer to abstain from any commentary in this regard. However, we will point out that the structuro-global audio-visual methodology adopted by the authors of Dialogue Canada differs greatly from that envisaged at the start by the CREDIF of Saint-Cloud. The acquisition of the phonologic system is given preponderance through the verbo-tonal system. Following this, the authors give relative importance to teaching grammar and vocabulary as well as the written language and the language laboratory; grammar is presented mainly through the inductive and situational method, that is to say the vocabulary's meaning is conveyed globally by the picture which is never presented as such but in a phrase that acts itself as a response in the dialogue. The teaching of the written language is presented only when the student has acquired an adequate knowledge of the spoken language and is sensitized to sound, rhythm, intonations and gestures that characterize the oral communication situation. The role of the language laboratory is considered complementary from the point of view of self-learning and self-correction. Our analysis was not sufficiently in-depth to allow us to pinpoint the weaknesses that could be produced by the concomitant or successive use of the three approaches suggested by the authors of Dialogue Canada. Each mode of presentation should be designed for particular situations which would require serious analysis.

1.4 REPETITION OR RECALL OF ELEMENTS

Our analysis indicates that the authors of Dialogue Canada have used a rather extensive variety of types of drills to ensure the retention or learning of elements by the public servants through balanced repetition and frequent recall. We could take the authors to task for a certain deficiency in this procedure since they have overloaded some lessons with too many drills, or have overloaded certain lessons or teaching units with drills that are too long and improperly balanced.

In principle, and generally speaking, the drills are good even if we have noted some questionable uses of examples that display a profound disregard for the French language. For example, in certain exercises of unit 16, the expression "J'ai nagé" is utilized rather than the correct "Je me suis baigné". But these are faults that have nothing to do with the composition of the drills. On this point, Dialogue Canada compares favorably with the four other methods we have previously analyzed. We can assert that the units of Dialogue Canada adequately favor the periodic recall of linguistic elements whether within a given unit or from one unit to another. The distribution of elements rates with other methods. In our estimation, this distribution should ensure an in-depth internalization of the basic linguistic elements.

2. APPLICATION OF THE METHODOLOGY IN THE CONTEXT OF THE CLASSROOMS

The methodological objectives of Dialogue Canada are rather well-defined as is the methodology proper to each regrouped phase in the units or lessons. It was therefore very easy for us to refer to it. Consequently, we conceived our work of analysis as follows:

- Constitution of a representative sampling of each unit phase.
- Priority given to Initial dialogues and the series "Au travail".
- Priority given to the structuro-global audio-visual approach.
- Evaluation of achievement of objectives or of reliability of methodology expressed in percentages.

It is obvious that the rigorous objectives pursued by each unit phase of Dialogue Canada are somewhat attenuated by the permissive stance taken by the authors of the method when they assert:

Adaptation to the teaching situation experienced in the classroom should, however, go beyond the structuro-global system and should constantly seek to promote individual learning approaches. The only major rule for the teacher is a methodological flexibility based on a theoretical and practical knowledge of the major teaching options.

They add further on: "The methodology has been expanded to place at the disposal of the teacher an aggregate of options enabling him to adapt his instructions to his students."

These signs of great methodological permissiveness on the part of the authors of Dialogue Canada should not be considered as the only explanations of the results obtained through our analysis. Other causes should be researched, namely in the individual and heterogeneous training of the teachers of the Language Bureau, the teaching conditions and numerous other factors outside teaching. Certain facts should be reported however.

- Of lesson recordings taken on the spot, approximately 15% of the teachers totally deviated from the planned methodology described by the authors of the method.
- A rather high percentage fully conformed to it (30%).
- The rest, namely 45%, were divided between those we could identify as partially deviating (in a phase) or partially conforming (in most phases).

These results require some interpretation. A very high percentage of teachers (38%) do not use or incorrectly use the principles of phonetic correction by the verbo-tonal system in their actual teaching. Others (10%) violate the methodology's golden rule as formulated on page 31: "Translation must be avoided where at all possible". As a general rule, the "Internalization" phase is the one most messed up, with the reactivation and systematization drills being skipped over, truncated, shortened, indeed badly conducted. The "Internalization" phase is most important for learning and is the most difficult for the teacher to follow. We hesitate to advance a percentage in this latter case since none of the tapes we listened to which illustrate this phase fully convinced us that the necessary procedure described by the authors has been applied satisfactorily.

This brief analysis must not lead us to conclude that this is the case with all teachers of the Language Bureau. A more complete analysis would undoubtedly produce more reliable percentages. However,

we can interpret these results as an indication or pattern to be confirmed by a more extensive enquiry. We could also question the relevance of our analytical approach of a method's content when, to all intents and purposes, a large number of teachers take more or less extensive liberties with the methodology and sometimes even the content of the method.

CONCLUSION

We already made a few comments in 1973 on the use of Dialogue Canada at the Language Bureau. We believe some of these comments still apply today:

Considered by some as the vital component of school education, methods and teaching material are always the focal point for investigators examining a language instruction programme. This is why in volume III (3a) of the report of the Laurendeau (Gagnon) - Dunton Commission, the essential criticisms bear on the utilization of certain methods. There are many who believe that methods can determine to a certain extent the success or failure of second language learning. On the contrary, we find the problem to be more complex and not limited to the use, content or contexts of teaching methods. Though far from minimizing their usefulness as a tool, we would like to have them perceived as one didactic or pedagogical factor among many others that have a direct influence on learning, at least as much as motivation or a favorable environment for practicing a second language.

We remain convinced that the results of the content analysis of Dialogue Canada must be balanced by other analyses pertaining to teachers, public servant-students, the latter's desire to learn French, the conditions engendered by the federal capital environment and the Language Bureau, and the constraints or absence of constraints which the application of the Official Languages Act imposes on the public servants concerned.

In 1973 the Public Service Commission declared the following about VIF:

Though the course was a good one, it had certain flaws. First, it was entirely based on the European context which is foreign to many Canadian public servants. This is why the Commission decided to create its own French course. Thus Dialogue Canada was officially introduced in the Fall of 1971 as an entirely new course utilizing French Canadian culture for teaching purposes.

Following this statement, we ventured to write the following:

In fact the new element in this new method is essentially the quest for a linguistic content that reflects French Canadian realities. Without turning the content into "joual", there was a preoccupation with introducing certain valid canadianisms that are part of the Quebec socio-cultural context.

In short, it remains an audio-visual method of structuro-global inspiration. The Language Bureau is the last to deny this:

As with VIF, the principle is to expose the student to various syntactic and lexical elements through daily situations. Here again this consists of an audio-visual technique, but in Dialogue Canada each situation emphasizes what is known and familiar to the students, like the Quebec Carnival, the Montreal Airport or a sugar bush cabin.

The analysis just concluded will have confirmed in my mind that methods succeed and resemble one another. It will also have confirmed the adage that "the end justifies the means". However, I would not write in 1975 that Dialogue Canada is original as a result of its adaptation to the Quebec context. The part given in the method to the series "Au Québec avec Angus" is very minor and this condition would belie in 1975 the respected Public Service Commission.

APPENDIX D-1C

THE ENGLISH COURSE

Public Service Commission

Language Bureau

By

Michael Massey

TABLE OF CONTENTS

	<u>PAGE</u>
Introduction.....	121
1. Analysis of the "Eclectic Approach".....	122
2. The Method.....	125
2.1 Level I.....	125
2.2 Level II.....	128
2.3 Level III.....	131
3. Level I, II, III: An Evaluation.....	135
Conclusions.....	137
Appendix A: Description of Material.....	139

APPENDIX D-1C

Method Analysis

The English Course

Public Service Commission - Language Bureau

INTRODUCTION

For the purposes of our analysis we will use the terms "Approach" and "Method" as defined by Anthony (1965). An approach is defined:

"as a set of correlative assumptions dealing with the nature of language and the nature of language teaching and learning."
(p. 5)

Thus, a method:

"is an overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts, and all of which is based upon the selected approach. An approach is axiomatic, a method is procedural." (p. 6)

Accordingly, our analysis will begin with the approach of the English Course. This description has been provided by the Curriculum and Methodology Unit of the Public Service Commission Language Bureau. This description is in two forms: a two page handout accompanying the course material, written in English it is titled: "The English Course: An Eclectic Approach", it is also described in French in the information booklet "Perspectives de Formation Linguistique" and titled "Méthode éclectique". (pp. 4-6)

After an analysis of this approach we will determine whether the language teaching material is organized according to the stated approach. Then, we will report on the appropriateness of the approach and the method for English language teaching in this particular context.

1. ANALYSIS OF THE "ECLECTIC APPROACH"

We encountered difficulty in reconciling the description provided by the Curriculum and Methodology Unit with our understanding of an eclectic approach. The word "eclectic" is defined by the American College Dictionary as follows:

- "1. Selecting: choosing from various sources.
2. Made up of what is selected from diverse sources.
3. Not following any one source, as of philosophy, medicine, etc. but selecting and using whatever is considered best in all systems.
4. One who follows an eclectic method as in philosophy."

Accordingly one might expect this description to resemble the approach proposed by Palmer (1921). In his approach, the teacher attempts to incorporate what is best of all the known teaching approaches and use them for the purposes for which they are most appropriate. The approach described by the Curriculum and Methodology Unit contains no such recommendation but is in fact littered with undemonstrated assertions belonging to the pseudo-doctrines that are prevalent in most of today's approaches to language teaching.

"In the first level where basic structures and simple vocabulary are introduced and manipulated, the method relies on the student's ability to draw "interferences"(?) from audio and visual cues.

The students quickly realise that the two languages have many points of similarity, also the student's inductive reasoning is exploited, i.e. particular language patterns are presented and manipulated with the expectation that the students will create their own generalizations about the new language.

Much of the material is learned without the necessity of long explanations or grammar, children learn a language in this manner; and adults can quickly learn many of the beginning structures in this way."

These statements resemble the assumptions of the Audio-Lingual Approach expressed clearly and logically by Brooks (1960), Rivers (1964), Carroll (1965) and Chastain (1971) and have now become methodological assertions and norms in much of today's methodology in English as a second language. So far there's nothing that could justify calling the approach "Eclectic" unless it is a change of heart for the third level of the method which is now labelled a "Cognitive Approach".

"In the third level, where a higher level of proficiency is required a cognitive approach is used; the English language is analyzed on its structural and phonological components. Further, English is compared and contrasted to the students' mother tongue (most often French).

This is the best way for adults to learn the complicated portions of a new language.

The third level is predominantly designed to encourage the students to generate their own English."

What all this verbiage means, if anything, is difficult to ascertain from the description of the approach provided by Curriculum and Methodology Unit. What is in fact a Cognitive Approach? What is the "Complicated" part of a new language? Why are students encouraged to generate their own English at the Level Three? What are they encouraged to do at Level One and Two? Generate an English that is not their own? The Cognitive Approach has been described by Carroll (1965) and Chastain (1971) and a synthesis of the Audio-Lingual and Cognitive Approaches has often been advocated by Carroll (1971), Chastain (1971), Rivers (1972), Ney (1973), Paulsen (1973).

Then it would seem that in fact the English Course would be based on such an approach. This would severely restrict the approach as a combination of two approaches can hardly be labelled eclectic.

From our analysis of the description of the approach of the English course of the Public Service Commission, Language Bureau, we tentatively conclude that the approach is not in fact "eclectic" but audio-lingual modified to take into account the influence of the cogni-

tive approach. We say tentatively because the description is incomplete and unclear.

Consequently, we would expect our analysis of the "method" to reveal that the language teaching material is based on a "modified audio-lingual approach".

2. THE METHOD

The method is divided into four levels according to the divisions shown on the attached sheet provided by the Curriculum and Methodology Unit. (Appendix A)

2.1 Level I

In the Teacher's Manual (Unit 1 - X) the teacher is told in the Preface that

"This material has been designed with one presiding assumption in mind, namely that the vast majority of French speaking students entering our first level classes already have some familiarity, however slight or book-bound, with the elements of English and that to treat them as total (?) beginners would be an act of super ogation." (1)

This statement is difficult to reconcile with the content of Level I. Unit one begins with

- (i) This/That is (not) a(n) pen
pencil
apple.
- (ii) What is this/that?
- (iii) It is (not) a(n) pen
pencil
apple, etc.

This is the common opening of most audio-lingual courses designed for real beginners. The aim of lesson one is:

"To have the students register, repeat and produce, in the context of structure (i) the vocabulary items embodied in Projectuals A and B, with attention to both word and sentence stress, at the same time the students are to be made aware of, and shown the ability to discriminate between This/That and A/AN."

This is again consistent with audio-lingual approaches. However, the Curriculum and Methodology Unit have deviated from the principles in the choice of vocabulary items.

In audio-lingual courses the attention is on the mastery of the structure and therefore the vocabulary is chosen carefully so as to not impede this mastery. In courses aimed at francophones (Oral English for French-Canadians, G. St-Pierre Beauchemin) care is taken to choose words that will not cause pronunciation difficulties. In this way the student can concentrate on structural mastery.

In Unit one we find the following vocabulary items:

Pronunciation Difficulty	
AIR plane apple armchair ashtray orange, umbrella	intrusive H
box clock	back vowel
hairbrush handbag house	dropped H
toothbrush	"th"
banana, bus cigarette, orange, table, telephone	cognates, near cognatic (stress difficulties)

These vocabulary items are then combined into structures.

"This is an orange."

"This is a banana."

"This is an apple."

"That's an orange."

"That's a pineapple."

Therefore, the structures are simple but the level of pronunciation difficulty is complex. In this the Curriculum and Methodology Unit is consistent with its premise that the students "are not total beginners". This lesson then reveals that the student needs simple structure but difficult phonological items. This is an interesting modification of audio-lingualism. But again the teacher is forewarned in the "Preface".

"The teacher should also be warned that these materials were conceived experimentally and should not be expected to provide of themselves, foolproof, ready-to use lessons." (p. i)

Indeed!

Otherwise the instructions to the teachers are consistent with audio-lingual tenets. The meaning of the "complex" vocabulary items is presented with the aid of visuals: i.e. the picture of a "banana", "fork", "spoon", "tin can", "knife".

The teacher is advised:

" - Using Projectual (A), teacher presents the vocabulary items with a natural intonation.

This is a lemon.

He touches each items.

- By standing back and using a pointer, teacher briefly demonstrate "This/That" contrasts before having students repeat the vocabulary. Attention should be given to natural intonation and the A/AN distinction. Have students repeat difficult items individually." (p. 5, Unit I)

Again in accordance with audio-lingual tenets the class work is supplemented with manipulative language laboratory exercises. The principle governing the student workbook is again consistent with audio-lingualism.

"The purpose of the workbook is, therefore, primarily to give the student a record of what he has been exposed to in the classroom. It is suggested, however, that he might check with the teacher that he is proceeding correctly and then fill in the samples most profitable to him. In this way, he need never be embarrassed by any awkward first attempts: nor will he establish wrong patterns in his mind." (Preface - Student Workbook).

After twenty-four units the students are introduced in Unit 25 to "can", adverbials Well/Badly.

This sequencing is consistent with audio-lingualism where much practice is given in simple patterns before proceeding to more complex sentence structures.

2.2 Level II

We encounter at Level II the same lacunae that has been evident in our analysis of the approach: inconsistency.

In the Teacher's manual Level I the teacher is told:

"The teacher should, therefore, feel free not only to choose among the drills with discretion but also to supplement them with the less rigorous, play-type or more passive (?) activities whenever there is danger of fatigue and frustration." (Preface)

Then, at Level II the teacher is advised that:

"Although teachers retain the liberty to go over any portion of the material as rapidly as the ability of their class allows; it is recommended that no exercise or drill be omitted." (Teacher's Manual, Level II)

Why must the teacher no longer "choose with discretion"?

Because:

"There are two reasons for this: first, revision can only consolidate known material, second, in many instances the drill order has been arranged so as to ensure, we believe, a

logical progression with respect to structure learning and structure manipulation. Each unit should entail 10 hours of classroom and lab work." (p. ii)!!!

We find it difficult to reconcile these statements with claims of "Eclecticism". Furthermore, one would expect manipulation exercises to decrease at Level II not increase. Critics of audio-lingualism have always pointed out that an excess of manipulation exercises tends to hinder the attainment of the final goal of communicative competence. In fact many audio-lingual courses increase communicative type activities as the student reaches a higher level. In this, the Curriculum and Methodology Unit does not prescribe an orthodox audio-lingualism and to this extent the course might be called "eclectic" inasmuch as eclectic means inconsistent. But again as the Curriculum and Methodology Unit admits:

"Finally, we recognize that there is still a lot to be done before an effective dovetailing of the elements in this programme is brought about." (Preface) Book I (i)

We would propose that this would be best done by expressing a clear and coherent approach that can then be used to organize the language teaching material accordingly.

The recommendation to teachers at Level II are generally in accordance with audio-lingual tenets. Thus, in Unit Twenty-Seven (p. 5) the teacher is given the following directives:

- " - Teacher cues the IF clause while pointing to a picture and students form the statement.
 - The drill can be reversed by cueing "Go to movie" and having student produce the IF clause.
 - Repeat the demonstration pattern if necessary."
- "Yes/No mechanisation for these students who may need it."
(p. 8)

Expectedly then Level II contains the same type of auxiliary exercises that we described in Level I.

Level II Language Laboratory Scripts (Tapes 31-35) contain the following directives.

"The drills are based on the materials contained in the corresponding Teacher's Manual of the Level II English course. Since the drills are intended for mechanization they should not be used in the lab unit the students have been familiarized (in the classroom) with the language operation in each."
(p. 1)

In accordance with audio-lingual principles the drills are of the substitution, transformation and question and answer type.

Example: Have you smoked a pipe long? (Cue: no)

No, I haven't smoked a pipe long. (p. 111, Labbook)

Similarly, the Workbook at Level II (31-35) contains the typical audio-lingual prescription:

"The main purpose of the workbook is to give the student a record of what has been studied in class. It is, therefore, largely up to the student to use the workbook when and how he finds it most helpful. We suggest, however, that a student should never try to go beyond what has been covered in class."
(p. 1) (Preface, Units 31-35)

In fact all books that we have examined adhere to the organizational principles of the audio-lingual approach. This is surprising when one considers that the Curriculum and Methodology Unit has stated that its organizational principles are based on an "Eclectic approach". Furthermore, it is surprising that we should have "50 units" of audio-lingual exercises when the Curriculum and Methodology Unit claims that the material has been designed with one presiding assumption in mind, "namely that the vast majority of French speaking students entering our first-level classes already have some familiarity, however slight or book-bound, with the elements of English." We suppose that if the

assumption had been made that they were real beginners we would find 100 units of structural presentations and drills.

Finally, the organization of Level I and II is surprising when one considers that this type of material has been severely criticized in the professional literature for many years now, Rivers 1964, Jakobovits 1968, Bolinger 1968, Mackey 1965-1966 and earlier advocates of this type of course have now realized its disadvantages (Politzer 1972, Twadell 1973, Paulsten 1973, Valdman 1971).

Thus our analysis of Level I and II would reveal that it is organized according to the principles of the Audio-Lingual modified a principle of inconsistency.

2.3 Level III

As noted previously it is unclear what the Curriculum and Methodology Unit means by the Cognitive approach. It is not the Cognitive approach described in the professional literature by Carrol, Rivers, Chastain, etc. The cognitive approach includes assumptions from generative transformational grammar and cognitive psychology. Rutherford (1968) provides us with an example of generative transformational descriptions in the teaching of English as a second language in his "Modern English: A Textbook for Foreign Students".

"Although transformational theory as such does not tell us exactly how languages are learned, it has nevertheless revealed the extent to which they have underlying regularity, deep and surface structure differences and universal similarity - discoveries which do have great relevance for language teaching. This book, then, organizes in an informal way many of these regularities and develops through drill work the student's ability to distinguish forms having similar surface structure but different underlying deep structure." (p. ix)

Our analysis of Levels III revealed no such organization and description based on generative transformation principles. Furthermore, in a cognitive approach skills are grouped into Receptive (Listening and Reading) and Productive (Speaking and Writing) categories. Rivers (1972)

provides us with the rational for using generative transformational principles and the above described skill grouping.

- " - Research into the art of reading for meaning has shown that the processes involved parallel those of listening comprehension.
- There is the same need for rapid recognition of categories, of sentence shapes, of markers of constituents, of phase structure and for penetrating beneath surface complication to basic relationships. In view of this similiarity of processes the teaching of fluent reading could be considerably facilitated by combining it with a programme of training on listening comprehension." (p. 105)

Level III does not use this skill grouping nor does it use any generative transformational principles to organize its language teaching material. Listening is combined with the skill of writing (Listening, Note taking and Summary writing). Or it is combined with speaking (Aping not Parroting).

"The philosophy behind them is that students will benefit from practice in listening over and over again to a selection which they will later have to use in some fashions for oral reproduction. The benefit will likely be increased power to mimic automatically and greater ease in the use of the idioms and gambits of the native speaker." (p. 1)

As described earlier the third level was claimed to be based on a cognitive approach where "the English language is analyzed in its structural and phonological components."

Thus one could expect in the books "Intonation" and "Rhythm and Stress" to find a generative transformational analysis similar to Chomsky and Halle's (1968) "The Sound Patterns of English". Our Analysis has been unable to discover what are the organizational principles used at Level III. We conclude therefore that at Level III the approach is indeed eclectic. This is not unexpected; it is a typical organization for advanced level programmes that have organized their beginning and intermediate levels according to audio-lingual principles... The

material is no longer rigidly structured but designed to encourage free conversation. But the "free" conversation is nevertheless oriented to illicit the structures mastered in "manipulative exercises".

Thus in "Role Playing" the teacher is informed that:

"The reason for the strong emphasis on role-playing in the third level plan we have offered is based on our conviction that the contextualization of all structures is of prime importance. We believe that, as soon as a structure is learned, the student should use it as often and as freely as possible in a simulated life situation which they themselves have planned."

Why is this emphasis only at the third level? This is consistent with audio-lingual principles where great deal of manipulative exercises must be done before free conversation is emphasized.

The Curriculum and Methodology Unit has prepared a series of case studies (attached sheet) to help the teacher in his conversation class. These are well prepared, and are designed for flexibility and should be of great help to the teacher. The effective writing material is similar to approaches used to teach native speakers. However the material has been adopted and contains many exercises to help francophones overcome specific difficulties.

The development of the listening skill is emphasized at Level III and this emphasis is welcomed. This skill is neglected in most courses in English as a second language. The Curriculum and Methodology Unit have produced some interesting and systematic exercises to develop this skill.

Once it is understood that the approach of the third level is eclectic the material is well suited to this approach. Considering the weakness of most audio-lingual courses at the third level the material of the Curriculum and Methodology Unit compares very favourably.

The weakness of the course material at the third level is related to the choice of approach. Level I and II are elaborated on the basis of principles from linguistics and psychology. In spite of claims to the contrary Level III is no longer based on such principles. The dominating organizational principles are student interest (Contextualization) and student needs (Listening and Notetaking and Summary Writing) and (Effective Letters). But it is in this area that a Curriculum and Methodology Unit has little input. Student interest and needs will vary with each class and therefore a modular system must allow for maximum input from the teacher once these interest and needs have been identified. The Curriculum and Methodology Unit may have allowed for a maximum teacher input into their modular format. The nature of this input is not evident from the description available to us.

3. THE ENGLISH COURSE: LEVEL I, II, III: AN EVALUATION

The validity of linguistic and psychological assumptions have been questions for many years in our professional literature. We will not review these discussions in this analysis but we do wish to emphasize that the Audio-Lingual Approach is a set of assumptions on the nature of language and the nature of learning and teaching. There is a tremendous "leap of faith" when one uses these assumptions to produce 50 units (Level I - II) of language teaching material.

It would seem to us that the Curriculum and Methodology Unit might have considered the possibility that the audio-lingual approach to be valid for some students but that some might learn in a different manner. In the description of English Course Approach it is stated that:

"The English course recognizes these positive and negative aspects of language learning and deals with them in different ways at different levels."

What are these different ways? At Level I and II it is the way of the audio-lingual approach. At Level III the course is not based on any given principles of learning but student interest and needs thus becoming eclectic.

The Curriculum and Methodology Unit is inconsistent with its stated approach and the organization of the language teaching material. It seems as if the approach was written as an afterthought completely unrelated to the principles used to organize the English Course.

The English Course is not organized according to an "Eclectic Approach".

Before any revision of the English Course can be considered the Curriculum and Methodology Unit needs to express clearly and coherently the organizational principles underlying the language teaching material.

This will avoid the contradictions between the approach and method. We have outlined several of these in our analysis. We now conclude our analysis with another such illustration.

"The entire course is designed so that the students talk to each other as much as possible; the teacher functions as an animator and quality controller."

Yet we are told that "In the first level where basic structures and simple vocabulary are introduced and manipulated" and then again at Level II the teacher is told not to exclude any of the drills. Does the Curriculum and Methodology Unit seriously believe that in 50 units of audio-lingual material based on behaviour modification principles a teacher functions as "an animator"? Does the Curriculum and Methodology Unit believe that 50 units of drills is consistent with the statement that "The entire course is designed so that students talk to each other as much as possible"?

We feel that our analysis has brought forth many questions that the Curriculum and Methodology Unit can answer but has simply not stated in the description of the approach. These answers would certainly provide a better basis on which to provide a satisfactory method analysis.

CONCLUSION

The Curriculum and Methodology Unit of the Public Service Commission Language Bureau claims that "the English Course" is based on "an Eclectic Approach". Accordingly Level I and II are organized following audio-lingual principles while the third level is said to be organized according to a "cognitive approach".

Our analysis reveals that Level I and II are indeed based on the Audio-Lingual Approach but it is unclear what the Curriculum and Methodology Unit means by a "cognitive approach". The material is not organized according to the cognitive approach as described in the professional literature. We found that the material was organized according to student needs and interest and not according to linguistics and psychology assumptions as was the case for Level I and II.

We find it difficult to reconcile the claims of an "Eclectic Approach" with the description provided by the Curriculum and Methodology Unit and the language teaching material of Level I, II, III.

The English Course of the Public Service Commission Language Bureau is an "Audio-Lingual Course" rigidly structured at Level I and II and then typical of audio-lingual courses, Level III no longer follows linguistic and psychology tenets but is based on situation oriented instruction.

The validity of the linguistic and psychological assumptions of the Audio-Lingual Approach have been discussed at length in the professional literature and need not be reviewed in this analysis. The appropriateness of the English Course would then depend on whether one accepts pluralism and the necessity of individualization of instruction or whether one accepts the assumptions of the Audio-Lingual approach as valid and therefore a resulting monolithic approach to language teaching. The Curriculum and Methodology Unit has chosen the latter and we must conclude therefore that it feels that the assumptions of the audio-lingual approach are valid and that no individualization of instruction is necessary.

Finally, we would conclude our analysis by stating that the value of the English Course depends to what extent one accepts the assumptions that were used to organize the language teaching material. If one accepts the assumptions of the "audio-lingual approach" then this course will rate very well. But if one does not accept these assumptions as valid, and eventhough the Course claims to be eclectic, the English Course rates very poorly.

APPENDIX A

DESCRIPTION OF MATERIAL

LEVEL ONE BOOKS

E-100 Projectual Picture Book
E-101 Units 1-10 Teacher's Manual
E-102 Units 1-10 Student Workbook
E-103-T Lab Text Units 1-25
E-104 Units 11-20 Teachers Manual
E-105 Units 11-20 Student Workbook
E-107 Units 21-25 Teacher's Manual
E-108 Units 21-25 Student Workbook
E-110 Let's Get It Right (Review Units 1-25)

LEVEL ONE CASSETTES

EC-101 Units 1-7 Classroom Cassette
EC-108 Units 8-13 Classroom Cassete
EC-114 Units 14-17 Classroom Cassette
EC-118 Units 18-20 Classroom Cassette
EC-121 Units 21-23 Classroom Cassette
EC-124 Units 24-25 Classroom Cassette

LEVEL ONE LAB CASSETTES

LEC-101 à LEC-124 Lab Cassette

LEVEL TWO BOOK

E-201 Units 26-30 Teacher's Manual
E-202 Units 26-30 Student Workbook
E-203-T Units 26-30 Teacher's Lab Manual
E-203-S Units 26-30 Student Lab Book
E-204 Units 31-35 Teacher's Manual
E-205 Units 31-35 Student Workbook
E-206-T Units 31-35 Teacher's Lab Manual
E-206-S Units 31-35 Student Lab Manual
E-207 Units 36-40 Teacher's Manual
E-208 Units 36-40 Students Workbook
E-209-T Units 36-40 Teacher's Lab Book
E-209-S Units 36-40 Student Lab Book
E-211 Units 41-45 Teacher's Manual
E-212 Units 41-45 Student Workbook
E-213-T Units 41-45 Teacher's Lab Book
E-213-S Units 41-45 Student Lab Book

E-214 Units 46-50 Teacher's Manual
E-215 Units 46-50 Student Workbook
E-216-T Units 46-50 Teacher's Lab Book
E-216-S Units 46-50 Student Lab Book
E-210 Units 26-50 List of Key Structures

LEVEL TWO - CASSETTES

EC-226 à EC-250 Classroom Cassettes

LEVEL TWO LAB CASSETTES

LEC-226A à LEC-250B Lab Cassette

LEVEL THREE WRITING

E-311 Effective Writing Units 1-10
E-312 Effective Writing Units 11-20
E-313 Effective Writing Units 21-30
E-333 Effective Letters Workbook
E-334 Effective Letters Programmed Text-Student

LEVEL THREE LISTENING

E-330 Listening, Notetaking and Summary Writing - Teacher
E-331 Listening, Notetaking and Summary Writing - Student
E-332 Effective Listening - Teacher
E-332 Effective Listening - Class Tape (in production)
E-Effective Listening - Student
E-Aping Not Parrotting

LEVEL THREE ORAL - AURAL

E-321 Discussion Material Based on VTR's of THIS IS THE LAW
E-343 Sentence Rhythm and Stress
E-344 Intonation
E-351 Avoiding Traps in English
E-352 Reported Speech

CONTEXTUALIZATION MATERIAL

E-361 Case Study Based on the Film "A CASE OF INSUBORDINATION"
E-362 Case Study Based on the Film "CITIZEN HAROLD"
E-363 Case Study Based on the Film "WHAT ON EARTH"
E-364 Case Study Based on the Film "HOT STUFF"
E-365 Case Study Based on the film "BLAKE"
E-366 Freedom
E-367 Role Playing
E-368 Getting to Know You
E-371 Privacy: A Touchy Subject

LEVEL FOUR BOOK

ET-490 The Peter Principle (Class Tape)
E-490 The Peter Principle (Teacher's Manual)
E-491 The Peter Principle (Student Workbook)
E-492 The Department Manager (Teacher's Manual)
E-493 The Department Manager (Student Manual)
E-494 The Vice President (Teacher's Manual)
E-495 The Vice President (Student Workbook)
E-496 Seniority vs Ability (Teacher's Manual)
E-497 Seniority vs Ability (Student Workbook)
E-498 Two Cheers for Technology (Class Tape)
E-499 Therefore Choose Life (Class Tape)
E-498 Social Change (Teacher's Manual)
E-499 Social Change (Student Workbook)

APPENDIX D-2

INVENTORY OF AVAILABLE MATERIALS

by

R. LeBlanc

G. LeBlanc

December 1975

TABLE OF CONTENTS

	<u>PAGE</u>
1. BASIC INSTRUCTIONAL MATERIALS.....	146
2. COMPLEMENTARY MATERIALS.....	147
2.1 Library.....	147
2.2 Socio-cultural service.....	148
2.3 Documentation centres.....	148
3. REFERENCE TEXTS.....	151
3.1 Documentation centres.....	151
3.2 Library.....	151
4. USE OF MATERIALS.....	153
4.1 Diffusion of information.....	153
4.2 Materials used.....	154
4.3 Frequency of use.....	154
CONCLUSION.....	155
APPENDIX D-2A.....	157

APPENDIX D-2

INVENTORY OF AVAILABLE MATERIALS

Since instructional materials* are work instruments essential to the teacher, it is important that they be studied with some care. In the event that such materials were to be found wanting, the consequences could affect the quality of teaching.

This research had the following objectives: a) to identify the services possessing such materials and to obtain their lists; b) to examine these lists according to the criteria of variety, quantity, access, and use.

This report is based on the following information:

- a) Lists of instructional materials provided by
 - the Language Bureau library
(books and periodicals)
 - the materials management service
 - programme C
 - programme D
 - programme B
 - programme A
 - the socio-cultural service
- b) Interviews with 27 senior teachers in programmes A and B concerning the use of materials.
- c) A list of currently available instructional materials for the teaching of French and English as second languages. This list was compiled from catalogues of the best-known Canadian publishers.

*

By instructional materials, we mean methods, complementary materials such as various types of exercises, films, songs, games, etc. and reference texts (dictionaries, grammars, books, or periodicals dealing with language teaching).

1. BASIC INSTRUCTIONAL MATERIALS

The Language Bureau prepared most of the instructional material used in teaching French and English as second languages. For teaching French at the first level, the following texts are used: Dialogue Canada I (classroom edition), Approche traditionnelle, Dialogue Canada programmé; the second level uses le Bloc I and l'Ensemble pédagogique; Contact Canada is used for teaching English.

The Materials Management Service was made responsible for distributing these materials. This service has published Catalogue du matériel pédagogique français and English Materials Catalogue. The French materials catalogue gives the list of materials produced by the Language Bureau, but also offers Active French, F MAV, LFI I, and II (original edition), LF I (second edition), VIF I, and II.

By way of example, the following is the material available for teaching Dialogue Canada I (corrected edition):

- Teacher handbook (1 to 45)
- Student handbook (1 to 45)
- Methodology
- Slides (1 to 45)
- Tapes (1 to 45) (or cassettes)
- Laboratory exercises
- Laboratory tapes (or cassettes)
- Revision exercises
 - correction sheets
 - diagnostic tables
 - tapes (or cassettes)
- Complementary readings (teacher and student)
- Readings
- Dictations (31 to 45)
- Performance tests
- Franco-Fun (games)

The teaching units order from the catalogue according to their needs. The senior teachers stated in interviews that they were satisfied with this arrangement.

2. COMPLEMENTARY MATERIALS

Because of the very nature of the continuous and intensive courses and because of the needs expressed by the public service students, it would appear that the basic materials are not adequate in terms of ensuring varied and interesting teaching. This is supported by the fact that the socio-cultural service was established.

By complementary materials, we mean various methods sold commercially, oral and written exercises over and above those included in the basic methods, sound tracks, films, games, songs, various texts, etc.

The library, the socio-cultural service, and the documentation centres of the teaching units provide teachers (and students) with a variety of relatively accessible material.

2.1 The library

The library offers a certain number of works of general interest in French and English, including several Quebec publications (history, novels, etc.).

Both students and teachers can use the services offered by the library. These users can order by telephone and avail themselves of the internal mail service. The fact that the library is close to the place of work has certainly influenced the degree to which it is used. It is therefore difficult to see how a teacher or student at the Asticou Centre would go and check what is on the shelves when the library is located at the Carson Road Centre.

Despite the fact that it is rather inaccessible for a large number of people, it is nevertheless an interesting source of written texts.

2.2 The socio-cultural service

This service established a media library containing films, newspapers, sound tracks, videotapes, and various departmental publications, all of which are available to teachers.

It also publishes, on a monthly basis, a collection of newspaper articles (press files), as well as current affairs files (matters relating to women, the energy crisis, etc.). Each film shown is preceded by a written handout which teachers use in the classroom.

2.3 The documentation centres

At the time of the study, six of the seven teaching units of programme A^{*} made use of a documentation centre. The teachers themselves took the initiative in setting up these centres. A room was reserved close to where the materials were stored, and a teacher not engaged in classroom activities assumed responsibility for running the centre. He would take note of incoming and outgoing material, answer requests, and provide teachers with advice on the choice of materials. He would also keep the files up-to-date and in order.

The Asticou Centre has a slightly different system, because here they preferred to set up a single, common centre. Four units nevertheless established mini-centres so as to meet the most frequent requests of the teachers and provide them with easy access to the materials.

The programme C documentation centre is comparable to those of programmes A and B. On the other hand, the lists of materials provided by each of the teaching units in programme D generally speaking had fewer titles and varied considerably from one unit to another.

*

For compilation purposes, the two teaching units located at 15 rue Bisson in Hull form part of programme A and those located at the Asselford-Martin Centre in Ottawa form part of programme B.

A list of instructional materials for the teaching of French and English as second languages was established with a view to determining to what extent the material of the documentation centres was comparable to that now offered in Canada by publishing companies.

2.3.1 Teaching of French as a second language

	<u>Canadian Market</u>	<u>Documentation Centre</u>
Methods	39	15
Workbooks	11	7
Pronunciation exercises	2	1
Oral and written comprehension	2	0
Writing skills	3	0
Tests	3	0
Additional material (films (36), games, illustrated cards, pictures, records, culture and civilization, etc.)	69	2

The fact that there are few titles under the heading "additional material" does not really mean that this type of material is lacking. Films in the "En français" series are regularly used as complementary material, as are the weekly film shows provided by the socio-cultural service. In addition, materials produced by teachers themselves (especially Le Falot, a collection of Quebec songs) are comparable to commercially available materials, and may be better adapted to the requirements of the adult learner. Even though the documentation centres do not have a permanent collection of films (except the rotating "En français" series and "En France avec Nicolas" collection), they provide their users with lists of films of possible interest to the students.

Materials stored in the documentation centres also included plastic work sheets, sound tracks, and large quantities of various prepared lessons and in-house exercises for teaching particular grammatical points (the subjunctive, the conditional, time expressions, etc.).

2.3.2 Teaching English as a second language

	<u>Canadian Market</u>	<u>Programme C</u>
Methods	44	13
Workbooks	23	12
Reading comprehension	59	1
Listening comprehension	9	0
Writing skills	44	12
Drills and phonetic exercises	28	9
Additional material	32	5
Civilization	10	0
Tests	10	0

We should note that these two tables show that there is more teaching material available for English as a second language than for French as a second language.

The documentation available for programme C for oral and written comprehension does not correspond to the official list. In the list of complementary material provided, "written comprehension" contains 18 titles and "Dialogues and oral practice", 12 titles. The list also includes 15 films varying in length between 5 and 60 minutes, and 21 videotape recordings.

3. REFERENCE TEXTS

In preparing second language lessons, it is often necessary to consult grammars and dictionaries, which are essential to the day-to-day activities of the profession. Periodicals and books dealing with language teaching provide an on-going refresher course for some teachers, and for others are a means of acquiring knowledge and improving techniques.

3.1 Documentation centres

Since grammars and dictionaries are used on a day-to-day basis, they should usually form part of the material held by documentation centres. On the other hand, it would be unusual to find large numbers of periodicals and specialized books.

Of the 29 English language grammars and 21 dictionaries counted, 9 of the former and 6 of the latter appear on programme C's list. Four of the 10 French-language grammars are on the shelves of the documentation centres.

In one documentation centre, the list contains 23 dictionaries, 12 grammars, 3 professional periodicals and 25 books dealing with the French language, applied linguistics and adult education! None deals with the teaching of a second language.

3.2 Library

The library is clearly the most important source of professional documentation.

There are many subscriptions to journals, periodicals, and newspapers, but the classification system makes it very difficult to state exactly how many. Careful study revealed that the catalogue includes all the major periodicals on linguistics and language teaching, and several on teaching methodology. As in all libraries, periodicals

cannot be taken out. This minor inconvenience is offset by the availability of a photocopying service. The library also publishes a list of the periodicals and reviews it receives, and distributes this on request.

The book catalogue has not been up-dated since 1969, although supplements appear from time to time. Since we were not provided with the supplements of recent years, it was impossible to compare the previously established list to the library's list. We should, however, mention that users can arrange to order other books of their choice, providing they fall under classifications recognized by the library. Our study of recent "supplements" revealed that the library is kept up-to-date.

4. USE OF THE MATERIALS

The following data resulted from the above-mentioned interviews with 27 senior teachers from programmes A and B. These interviews covered three main points: the diffusion of information, the materials really used, and the frequency with which they were used. This applies only to complementary material.

4.1 Diffusion of information

Various means are used to inform the personnel of each teaching unit of the documentation centre's resources.

	Programme A	Programme B
distribution of the catalogue	3	8
information provided by the senior teacher	2	2
announcements (notice-board, memoranda, meetings, etc.)	8	8

In at least one unit, the head of the documentation centre holds information meetings with teachers with regard to the various ways in which this material can be used.

Teachers also play a role by exchanging information through their own internal contacts with each other.

All this seems to indicate that, generally speaking, teachers are fairly well-informed. The difficulty seems to lie more in terms of the use to which this material is put in the classroom. Several senior teachers expressed the opinion that there was a weakness in this area. Problems which teachers often encounter and cannot always solve include choosing material appropriate to the levels of the students or putting the material to use in specific teaching contexts. This led one senior teacher to state that there would be some advantage in providing teachers with an introduction to the ways in which such complementary material could be used.

4.2 The material used

According to those senior teachers interviewed, the material used was, in order of importance, as follows:

	Programme A		Programme B		Total	
Exercises (written or oral)	13	35.1	10	43.5	23	38.3
Prepared lessons	7	18.9	5	21.7	12	20.0
Additional methods	6	16.2	--		6	10.0
Additional material	5	13.5	6	26.1	11	18.3
Tests	5	13.5	--		5	8.3
Reference works	1	2.7	2	8.7	3	5.0
TOTALS	37		23		60	

The senior teachers of programme B provided fewer answers. Because of the common centre, it was difficult for them to know exactly what teachers used, except in terms of what the latter had told them. Conversely, the senior teachers of programme A provided more replies in more of the categories listed.

The additional material does not hold first place, as might have been expected. The teachers' first choice was exercises and prepared lessons. We must therefore wonder if the basic material has enough exercises to meet the needs of the subject matter being taught.

4.3 Frequency of use

This seems to depend on a number of factors, including the level of the students and the interest shown by the teacher*. Those teaching the first level would be more likely to use the exercises, and those teaching the second level would be more likely to use the additional material. These are merely general trends, for there is a great deal of variation in individual cases.

*

The senior teachers were unable to make any definite statement about the real frequency of use, but they estimated that the average was twice a week. Some teachers go to the documentation centre on a daily basis and others never go there.

5. CONCLUSION

This research sought to analyse the variety, quantity, and availability of teaching materials at the Language Bureau. It did not fall within the scope of this report to judge the quality of the material (see appendix D-1).

The basic material met all these criteria. Teachers had adequate work instruments in this area and none of the interviewees complained about the present situation.

The documentation centre and the library contained a wealth of reference works which can be easily consulted. Given the size of the library's collection, it would probably be useful to compare its titles with those of a library specializing in the same field (for example, the library of the Ontario Institute for Studies in Education), and in this way determine whether there are any important omissions.

The stock of additional material seems to have been established as needs arose. As in the business world, this stock includes films, games, songs, texts, etc., and is relatively important if we consider the overall picture. Its use is left to the teachers' initiative. Our interviews with senior teachers indicate that the teaching staff is rather poorly prepared for integrating this type of material into the teaching procedures. The main difficulty would appear to be the use to which this material is put.

Our study revealed that the teachers did not lack work instruments. The next stage would be to see how this material is used in the actual teaching. Without a formal introduction to the material, there is reason to fear that individual initiative leaves something to be desired or that the available material is not put to its fullest use.

APPENDIX D-2A

Mr. Raymond LeBlanc,
ILV

Dear Sir,

Please find attached a bibliography relating to the teaching and learning of French and English as second languages.

This bibliography contains the following items:

1. English as a second language

- a) Methods
- b) Workbooks
- c) Written comprehension
- d) Oral comprehension
- e) Writing skills
- f) Structural and phonetic exercises
- g) Additional material (games, films, songs, etc.)
- h) Grammars and dictionaries
- i) Texts on civilization
- j) Tests

2. French as a second language

- a) Methods
- b) Workbooks
- c) Written comprehension
- d) Structural and phonetic exercises
- e) Oral and written comprehension
- f) Writing skills
- g) Tests
- h) Additional material (films, games, songs, etc.)
- i) Dictionaries and grammars

3. Reference tests

This bibliography was compiled using catalogues from various publishing companies. The asterisks indicate that the item can be found in the Language Bureau's bibliography.

I trust that this work meets your satisfaction.

Mychelle Tremblay

APPENDIX D-2A

FOR THE TEXT OF THIS
APPENDIX SEE P. 161 OF
THE FRENCH VERSION

APPENDIX D-3

DESCRIPTIVE ANALYSIS OF THE TEACHING BODY

By

R. LeBlanc
G. LeBlanc

November 1975

TABLE OF CONTENTS

	<u>Page</u>
1. DESCRIPTION OF THE TEACHING BODY.....	165
1.1 age, sex and marital status.....	165
1.2 education.....	166
1.3 qualifications.....	167
1.4 specifications.....	169
1.5 experience.....	171
Preliminary conclusions.....	172
2. STAFF TURNOVER.....	173

APPENDIX D-3

DESCRIPTIVE ANALYSIS OF THE TEACHING BODY

Objectives

The objectives of the project were a) to obtain a representative description of the profession of language teacher at levels LAT-01 and LAT-02, so that we might better study the characteristics, operation, and needs of the profession, and b) to examine the question of staff turnover.

Resources

The questionnaire "Continuous courses at the Language Bureau: Teacher edition" prepared by the Research Service of the Studies Division, which will henceforth be referred to as the "Acoca questionnaire";

- A report by R. Labelle, entitled "Statistical report LAT-01, LAT-02 and Administrative Support, Language Bureau, and Regional Operations";
- "Language Bureau list of employees" by programme and position (May 1975);
- An interview with Mr. Irénée Boivin on "continuous courses" within the framework of Regional Operations;
- A general meeting with P.M. Legris and officers from the Personnel Branch with regard to the Career Orientation Programme (COP);
- A letter from P.M. Legris to G. Bibeau on the same subject.

Method

In order to obtain a truly representative description of the profession, we referred to the data from the Acoca questionnaire. If we note that 451 language teachers (LAT-01 and LAT-02) out of a total group of 787 at the Language Bureau and 124 in Regional Operations answered the questionnaire, and if we also take into consideration that the timing of the questionnaire was such that the results were not biased, it was reasonable to suppose that this sample was truly representative of the whole (451 out of 911).

1. DESCRIPTION OF THE TEACHING BODY

1.1 AGE, SEX AND MARITAL STATUS

<u>AGE</u>	<u>French</u> N = 378	<u>English</u> N = 66
20-29	63.5	57.6
30-39	23.3	28.8
40-49	8.2	6.1
50-59	4.5	3.0
60-	0.5	4.5

<u>SEX</u>	<u>French</u> N = 374	<u>English</u> N = 67
Male	39.6	35.8
Female	60.4	64.2

<u>MARITAL STATUS</u>	<u>French</u> N = 376	<u>English</u> N = 65
Single	45.5	47.7
Married	47.3	47.7
Separated or divorced	6.9	4.6
Widow (er)	0.3	0.0

The general data for these two groups of teachers are comparable.

1.2 YEARS OF EDUCATION

<u>YEARS</u>	<u>French</u>	<u>English</u>
	N = 378	N = 67
14	3.4	4.5
15	12.5	6.0
16	17.5	28.3
17	28.6	32.8
18	20.6	13.4
19	11.6	7.5
20	3.4	4.5
21	1.1	1.5
22	0.3	1.5
23	0.5	0.0
more than 23	0.5	0.0

The average number of years of education for the two groups is seventeen (17) years. Although never stated officially, the minimum number of years of education required by the employer is interpreted as being fifteen. In other words, because it is sometimes difficult to establish equivalent standing, it has been agreed that fifteen years of education would be deemed equivalent to the bachelors degree, which is generally considered the minimal requirement. There is reason to believe that the sixteen teachers who have only fourteen years of education are either the products of educational systems different from our own or have obtained equivalences or special permission for clearly documented reasons. In any event, in the light of these requirements, the language teachers have a more than adequate educational background.

1.3 QUALIFICATIONS

It was difficult to examine the question of qualifications because of certain weaknesses and errors in the structure and content of the question as posed. The following table gives the results as gleaned from the questionnaire.

<u>Qualifications</u>	<u>French</u>	<u>English</u>
(French system)	N = 384	N = 67
B. Péd.	104	0
B.A.	161	2
Brevet "A"	74	3
Brevet "B"	6	0
Certificat d'Enseignement au Collégial (C.E.C.)	5	0
Certificat d'Enseignement au Secondaire (C.E.S.)	10	1
Diplôme d'Etudes Collégiales (D.E.C.)	54	0
D.E.S.	10	0
Doctorat	3	0
Licence (Univ.) ou Bacc. spécialisé	166	0
Maîtrise	32	2
Other	27	2
(English system)	<u>French</u>	<u>English</u>
	N = 384	N = 67
B.A.	31	45
B.A. (Hon.)	31	14

(English system)	<u>French</u>	<u>English</u>
	N = 384	N = 67
B.Ed.	18	6
B. Pd.	2	0
B. Sc.	4	3
M.A.	26	11
M.Ed.	7	1
Ph.D.	1	0
Teacher's College	12	11
Teaching Certificate	27	24
Other	5	9
TOTALS	816	134

A first fact emerging from this survey shows that 384 teachers of French listed 816 degrees (2.1 per teacher) and the 67 teachers of English had a total of 134 degrees (2.0 per teacher). In fact, these figures are not high enough in one case and are too high in the other, because the questionnaire only allowed for four possible replies. To take one extreme case, for example that of the doctorate in the French system, the person with such a doctorate would normally have a B.A., a licence, and D.E.S. If this was the case, then there was no room for that person to mention his B.Péd. and his Brevet d'enseignement.

Finally, there was also an entry entitled "Licence (Université ou Baccalauréat spécialisé" which gave rise to considerable confusion. In fact, the licence-ès-lettres as applied to the Quebec educational system, requires three years of full-time study after the general Baccalauréat, whereas the B.A. with specialization requires only one year.

Once these corrections had been made, we nevertheless found that the 384 Francophones had obtained 697 degrees (of which 125 were from the English system) and that the 67 teachers of English had accumulated

96 degrees. Here too, then, the employer had not kept to the basic minimum requirement of the baccalauréat. The 451 persons who answered the questionnaire had between them approximately 580 baccalauréats.

We should mention one last point: of the 793 degrees held by these teachers, 154 were in education, i.e. 19.4%.

1.4 SPECIALIZATIONS

The following table gives information on specializations:

<u>Specializations</u>	<u>French</u> N = 384	<u>English</u> N = 67
Anthropology	8	2
Administration	2	0
Communications	8	1
Economics	2	2
Education	5	16
Fine arts	9	2
Geography	4	4
History	17	9
Law	53	0
Library Science	3	0
Linguistics	69	9
Literature	219	24
Mathematics	7	2
Philosophy	25	4
Physical education	35	2
Political science	5	1
Psychology	4	8

<u>Specializations</u>	<u>French</u>	<u>English</u>
	N = 384	N = 67
Public Administration	9	0
Sociology	8	1
Theology	19	0
Translation	60	0
Other	0	22
TOTALS	571	109

The collective agreement mentions four areas of specialization as being related to language teaching. These are education, linguistics, literature, and psychology. By isolating these four categories in the answers, we obtain the following information:

Education	5	16
Linguistics	69	9
Literature	219	24
Psychology	4	8
TOTALS	297 (52.0%)	57 (52.3%)

All the other specializations go from translation, which has a close relationship with the language sciences, to those which have a very distant relationship, for example library science and physical education, to name but two. And what rationale underlies the fact that law is the fourth most important specialization at the Language Bureau?

It is almost certain that this question was not interpreted in the same manner by all respondents. It is therefore strange to note that if we have 153 persons with degrees in education (cf. this section), there are only 21 specializations in this field. This is probably due

to the system of options which are usually present in such programmes, options which can more easily be considered as specializations than can the whole education programme. Conversely, it is likely that the 243 specializations in literature in fact cover many different fields, including literature courses within the framework of a general B.A., for example. Nevertheless, 35.7% of "specializations" are in literature. We should finally note that the 793 degrees contain only 680 specializations.

Given the vast area covered by such specializations, we can appreciate that, in recruiting terms, this aspect of training for the future teacher is not a very important determining factor. Moreover, such a fact is not surprising, given that the only specific requirement in the collective agreement deals with the question of minimal requirements for degrees.

1.5 EXPERIENCE

Before entering the Language Bureau, our respondents had the following levels of experience:

<u>EXPERIENCE</u>	<u>French</u> N = 382	<u>English</u> N = 67
6 months or less	16.2 62	23.9 16
7 months to 1 year	10.2 39	11.9 8
2 years	5.2 20	10.4 7
3 years	4.5 17	4.5 3
4 years	2.4 9	3.0 2
5 years	2.1 8	4.5 3
6 years and more	9.9 38	6.0 4
Inapplicable	49.5 189	35.8 24

The first significant fact is that 47.4% of the teachers had never taught the second language upon arrival at the Language Bureau,

and that another 27.8% had less than one year of experience. Only 24.8% of our respondents had more than one year of experience in teaching a second language.

With regard to the years of experience at the Language Bureau itself, the following data were provided:

<u>EXPERIENCE</u>	<u>French</u> N = 369	<u>English</u> N = 66
6 months or less	10.0 37	25.8 17
7 months to 1 year	41.4 153	21.2 14
2 years	25.2 93	18.2 12
3 years	10.6 39	13.5 9
4 years	4.9 18	6.1 4
5 years	3.3 12	3.1 2
6 years or more	4.6 17	12.1 8

Here again, we see that 50.8% had occupied their position at the Language Bureau for less than one year.

PRELIMINARY CONCLUSIONS

The language teachers of the Language Bureau have good educational backgrounds but are, generally speaking, not trained in the theory or practice of teaching in general, and second language teaching in particular. This is hardly surprising when we examine the recruiting criteria used by the employer.

The consequences of this situation should make themselves felt in the teaching and in the on-the-job training needs. Provided we are supported by the conclusions of other research projects, we can note here that recruiting and hiring criteria should be the subject of recommendations.

2. STAFF TURNOVER

The Careers Orientation Programme (COP) was established to enable members of the teaching staff to have access to other sectors of the Public Service.

The programme's objectives are as follows:

- a) identify and provide training to employees of the Public Service teacher group who wish to pursue a new career in the Federal Public Service, and
- b) allow Departments and other federal bodies to hire mainly francophone personnel who could, after training, work in both official languages.

Given that a too high staff turnover has a serious effect on the stability and continuity of a particular group and given that the COP could, by its very nature, contribute disproportionately to this turnover, our research project sought a) to determine the effects of the COP on the staff turnover within the teaching profession (LAT-01 and LAT-02) and b) provide a general description of the teacher involved in this programme with the view to determining his specific characteristics which could be taken into account at the time of his recruitment.

At the time of the last available report, one hundred and sixty teachers had availed themselves of the COP since it was set up in 1972. This relatively low number can be explained by the limited budget accorded to this programme in its early stages and also by the fact that all the teachers employed at the Language Bureau were required in the schools. It is in fact significant that when, because of changes in the apportioning of responsibilities, a number of positions may become redundant, the COP budget suddenly increased to approximately one hundred and thirty-four man years. We may therefore conclude that, in this sense, the Public Service has acted in accordance with its objectives.

For the staff turnover question, we examined data for the year October 1974 to September 1975. During this period, forty-nine teachers of the Language Bureau left through the Career Orientation Programme. This represents 3.1%. (For this part of our research project, we had to consider the total number of employees belonging to the professional body, $N = 1560$, and not simply the teachers attached to continuous courses. The latter figures were not available).

In the same period, ten teachers were transferred to positions outside the Language Bureau without passing by way of the COP. These teachers represented 9.6%.

A total of two hundred and eight teachers left teaching during 1974-75, i.e. 13.3% of the total. Contrary to a rather widespread belief, this turnover rate is less than that for the Public Service in general. In the same period, 39,344 of the 258,590 public servants left government service. This represents 15.2%, and includes only those who left the Public Service.

From these data, we may conclude that this profession suffers no greater a level of instability than the overall population of the federal service. This statement is rather surprising if we consider that the majority of those involved in this profession have received little or no training.

It therefore appears that the COP tends mostly to attract those who were not trained in teaching a second language. The following data refer to the 160 participants of this study.

YEARS OF EDUCATION

COP trainees: 17 years
Language Bureau: 17 years

DEGREES

Degree	COP		Language Bureau	
	N = 199		N = 734	
B.A.	72	36.2	239	32.6
B.A. Spéc.	65	32.7	218	29.7
B.Ed.	0	0.0	24	3.3
B.Péd.	32	16.1	106	14.4
D.E.C.	0	0.0	54	7.3
M.A.	29	14.5	79	10.8
D.E.S.	0	0.0	10	1.4
Doctorat	1	0.5	4	0.5

SPECIALIZATIONS

Specialization	COP		Language Bureau	
	N = 95		N = 680	
Education	5	5.2	21	3.1
Linguistics	9	9.5	78	11.5
Literature	38	40.0	243	35.7
Psychology	2	2.1	12	1.8

We should also note that 15 of the 21 specializations mentioned in the general data form part of the Career Orientation Programme's framework. These tables show that, in terms of educational training, there are no significant differences between the general group of language teachers and that of the Career Orientation Programme.

EXPERIENCE IN THE LANGUAGE BUREAU

COP Trainees: 2.4 years

General Data: 1.2 years

In this instance, the only difference is caused by the rules of admission to the programme which stipulate that the candidate must have completed his probationary period. This period lasts one year for each position that a person fills. Here again, the data confirm the similarity which exists between the COP trainees and that of the general data.

These results in no way show up a truly harmful effect the Career Orientation Programme could have had on the stability of a teaching body or on a particular portion of it. In fact, what happens is that the COP attracts the average teacher, and then only in small numbers. We may thus conclude that, to the extent that the size of the programme respects the labour market within the institution, the COP appears to be a highly satisfactory initiative from which the whole Public Service can only benefit.

As a final thought on the matter, it would be useful to ask if the minimum employment period in the Language Bureau should not be increased from one year to two years before a candidate could be admitted to the COP. One year of teaching, particularly for those who have never taught before, is too short a time to produce competent teachers who are comfortable in their profession. This rapid exit could result in the loss of good teachers who have never reached their true potential. However, on the other side of the coin, there are of course some really poor teachers.

APPENDIX D-4

WORKING CONDITIONS (LAT-1 AND LAT-2)

by

R. LeBlanc

G. LeBlanc

January 1976

TABLE OF CONTENTS

	<u>PAGE</u>
GENERAL COMMENTS.....	179
1. THE POSITION OF LANGUAGE TEACHER.....	180
1.1 The position of language teacher.....	180
1.2 The position of language teacher, unilingual position.....	180
1.3 The teaching load of the language teacher.....	181
1.4 Training needs.....	182
1.5 Research and the language teacher.....	183
2. THE POSITION OF SENIOR TEACHER.....	186
2.1 The recruitment of senior teachers.....	186
2.2 The position of senior teacher, unilingual position.....	187
2.3 The senior teacher and training.....	187
2.4 The senior teacher and evaluation.....	188
2.5 The guidance counsellor.....	190
CONCLUSIONS.....	191

APPENDIX D-4

WORKING CONDITIONS (LAT-1 AND LAT-2)

GENERAL COMMENTS

Right at the beginning, when this research group was set up, the basic rationale for this project was an overall examination of working conditions for language teachers and senior teachers at the Language Bureau, the goal being to establish a model description of the positions. We very soon discovered, however, that it was impossible to attain the objectives laid down in the planning stage of this project. The reasons for this included: the study of the large variety of documents placed at our disposal; the relative positions of the employer and the employees' union, where many points were raised solely to serve as ammunition during the negotiation of the new contract; and, finally, our limited experience in the field of working conditions.

On the other hand, these documents provided us with information on a certain number of factors related to working conditions which could have unfortunate consequences, at some levels, with regard to the effectiveness of the LAT-1 and LAT-2 positions, or with regard to certain levels of the hierarchical framework. We therefore decided to alter the direction of the project and give it the following objectives: (a) examine the numerous factors relating to the LAT-1 and LAT-2 positions and draw out the important factors related to good teaching and associated activities, with a view to identifying weaknesses in terms of content or structure; (b) draw conclusions from this exercise.

We shall examine the following positions regarding the language teacher: recruitment, unilingualism, hours spent in the classroom, the teacher and training, and the teacher and research. For the senior teacher, we shall examine the following: recruitment, unilingualism, training and the senior teacher, and evaluation and the senior teacher.

1. THE POSITION OF LANGUAGE TEACHER

1.1 The Recruitment of Language Teachers

The first point that struck us was the manner in which new members are introduced into the system. In recalling the conditions for recruitment, we realized that the first series of minimal requirements for obtaining this position call for a bachelor's degree and at least two years of experience in teaching the second language. As the Language Bureau rapidly expanded (too rapidly), the requirement for experience was dropped, because it hindered the process of finding a sufficient number of candidates to respond to the constantly growing demand. The analysis contained in Report D-3 - The Descriptive Analysis of the Teaching Body - states this very clearly. In point of fact, most teachers are insufficiently prepared both in terms of education and pertinent experience for teaching a second language. The result is that teachers gain experience usually to the detriment of the students, who are used to provide new teachers with the necessary practice. There is, however, absolutely nothing in the objectives of the bilingualism programme which would justify this manner of wasting the students' time. The situation also creates serious stresses in terms of the basic training (cf. our report D-5). We therefore feel that it is very desirable that the minimal conditions for obtaining a position as language teacher should be much more clearly stated in the collective agreement in terms of professional training in the field of second language teaching and (or?) experience in this same field. This would eliminate a situation which has, until now, given rise to a large number of complaints and to a great deal of dissatisfaction on the part of both teachers and students.

1.2 The Position of Language Teacher, Unilingual Position

Unilingualism on the part of the language teacher has always caused great anxiety and frustration for the student (and probably for the teacher too). This problem is clearly demonstrated in answers to

the questionnaires and those provided in interviews. Even though some purists, a few years ago, found that it was acceptable or even desirable that the teacher should have no knowledge of the mother tongue of his students because of the taboo associated with the use of that language in teaching, the most recent thinking in this field (here we include the analysis of mistakes, the cognitive approach, and even a return to traditional teaching methods, for example) clearly illustrates that this is no longer the case, and that every second-language teacher should have at least a good analytical knowledge of his students' language. Moreover, this requirement would be self-evident if our suggestion that there should be a progressive movement toward traditional methods were to be accepted.

1.3 The Teaching Load of the Language Teacher

The present situation calls for the full teaching load of three teachers to satisfy the needs of two groups (P1, P2 and P3). In this manner, teacher P2 each day gives two hours of teaching in teacher P1's group and the same in teacher P3's group. Comments made by both students and teachers tend to be critical of this method. First, a great deal of coordination is required but rarely accomplished, except when teachers make a particular effort to meet outside of working hours. Moreover, in the eyes of the students, teacher P2 is often perceived as a stand-in and is not identified with the group. Teacher P2's name is rarely known and he in turn often does not know his students. Lastly, such a system tends to discourage any form of individuality, since neither of the two teachers is fully informed of the progress or the problems of the students.

In our study D-1, we suggested that the teaching day be divided into three interchangeable segments, one for formal teaching, another for individual teaching, and a third for other activities. We believe that in order for such a system to work well, and also because of the point raised above, there should be two teachers sharing the responsibility for a single group. These two teachers would be in the

classroom whenever the students were there and would share between them the formal teaching, the individual attention and perhaps some form of extra help for slow students. However, as we have stated elsewhere, we feel that the teacher should not have to prepare material, but simply carry out his teaching duties. Such a solution might lead to an increase in the number of class hours in a week. We believe, however, that this would represent a net gain in the quality of the teacher's work and that his real work load would remain essentially the same. A controlled experiment in this area would be worthwhile.

1.4 Training Needs

We stated at some length in our other papers (cf. D-3 and D-5) that there is a great and urgent need for training. We should like to propose that, as is the case with many employers, professional training should be a language teacher's right rather than a favour granted for good and loyal services. In the present situation and given the apparent lack of any master programme, it was not essential that every teacher go through various training stages. This is so because the finished product was, in fact, information rather than training, because of the limited duration of each training period and the lack of continuity from one training period to another.

In study report D-5, relating to the training of language teachers, we propose that an integrated training programme be set up which would be carried out by each unit under the supervision of the training service. For such a programme to be effective, each language teacher would have to be able to devote approximately five weeks (150 hours) per year to it. The steps of such a programme will have to be decided upon. For example, would it be better to have a continuous period of five weeks or five periods of one week each, whereby the courses would be interrupted to allow teachers to perform their teaching duties? We personally feel that the second solution is better, for it allows both teacher and student to reduce fatigue and monotony. Once again, experimentation should be carried out in this field.

Finally, if we include the three weeks of vacation, we feel that such an approach would offer the obvious benefit of reducing the teaching year to ten months. This would reflect the standards of the teaching profession much more accurately than the present situation, which leaves us with the impression that the teacher is a teaching machine, something no one can effectively be all year long.

1.5 Research and the Language Teacher

Normally, we recognize two major fields of research, theoretical and applied research. Usually, theoretical research is found in universities and other major research centres where it often coexists with applied research. However, no matter how important theoretical research may be, applied research can exist on its own and can have its own existence and values. Applied research takes many forms and is accessible to many more people in one form or another. At Ottawa University's Modern Language Institute, individual or supervised research forms part of the job description of the language teachers. Their weekly time-table therefore allows for a certain number of hours to be devoted to research.

We recognize that the Language Bureau is a much larger body than the University of Ottawa and that research has never been included in conditions governing recruitment or work. We therefore feel that it would be difficult to make it compulsory for all.

Nevertheless, we learned from our interviews and questionnaires, and from our study of the tradition of several units and programmes, that certain types of applied research have often been conducted at the language teacher levels. This seem to us to be perfectly appropriate, since in the final analysis these units are in the best position to determine their immediate and short-term needs.

The present structure does not lend itself easily to this type of dispersal of forces. The research (which according to certain interviewees was the only type worthy of this title) is carried out in an ad hoc centre and the results, once available, are distributed to the units for their use. Analysis of needs and consultation appeared to us to be the exception rather than the rule, and this fact tended to harden the positions of the two groups and gradually reduce the communication between them. This is not surprising but need not necessarily be the case. We feel that the solution lies in integrating a certain type of research with teaching. We should therefore like to propose a rather minor reorganization of research so as to take into account what we see as a prerequisite if the two groups are truly to be able to play their roles.

We proposed earlier that a training specialist (EDS) be attached to each unit. We feel strongly that this should also be the case in the research field. In general terms, this specialist would play the role of encouraging research projects within units, receiving and assessing the projects submitted by units, having the selected projects approved by his superior (who would be the research coordinator in the unit), preparing experimental plans for the approved projects, directing the work of teachers participating in a project, placing the results at the disposal of interested persons, keeping abreast changes in applied research with respect to language teaching, etc. During periods of relative inactivity, this specialist would be recalled to the central "pool" of researchers, where much larger projects would be conducted.

In order to attract teachers to these projects, they would have to be able to request and obtain leave. Such leave would be granted on the basis of the unit's ability to loan the teacher to research and where the nature and/or the length of the work would not be such that the teacher could start a grievance procedure with a view of having his position reclassified, etc.

We do not deny that this suggestion may pose some problems. We were even told during conversations on this very subject that certain unit heads would not agree, since they preferred a quiet (?) administrative arrangement to the risks involved in research projects which require personnel and administrative decisions. We find it difficult to understand this idea for two reasons. First, this was not our perception of unit heads and, secondly, once such a system were set up, it would serve a useful training function.

To sum up, there would be a specialist in charge of research in each unit. This EDS would report to the research coordinator of the units, and would be placed at the disposal of the unit and of his LAT-3. Teachers attracted by this idea could be seconded to a given project for a given period of time, if necessary on the basis of written agreements. Finally, it is self-evident that two units (or more?) could join forces to carry out any given project.

2. THE POSITION OF SENIOR TEACHER

2.1 The Recruitment of Senior Teachers

This is usually done through internal competitions. We have already quoted (cf. D-5) extracts of a confidential report on a competition of this type. The only reason we are going into the question again here is to underscore once again the subjectivity of criteria used and, at least to a certain extent, their adaptability to the calibre of the candidates. This situation exists because each unit has its own perception of a senior teacher and this perception varies at the recruitment level as members of the selection board change.

There is yet another tradition which appears to us as rather unhealthy. This is the habit which unit heads have of keeping as senior teachers those who were previously part of the unit. The reason given for this is that the positive qualities of these people are well known. We feel that this attitude is dangerous for at least two reasons. First, the person who only yesterday was a colleague or perhaps a close friend, is now suddenly perceived in a different way because he has won a competition. We feel that this change in relationship could be very important in administrative terms. Secondly, it is quite possible that this person has already contributed everything he could contribute, and that to continue his career in the same environment could become a source of boredom and stagnation. It would therefore be advisable that each new senior teacher should have a change of surroundings.

The solution appears to us to lie in the following suggestion. The senior teachers should no longer report to the unit head but rather to a group of "educational services" which would provide each unit with the necessary senior teachers. This change could bring about a number of improvements. First of all, by reason of the very fact that he was successful in a competition for the position of senior teacher, the candidate would be in a situation in which he could adapt a certain distance with respect to his former colleagues in accordance with his new posting in

the hierarchy; the "educational services" would be able to make a clear analysis of the units' needs for senior teachers, formulate a specific job description, and publish the requirements of the position. This would have the inevitable effect of bringing each group of candidates closer in touch with the real situation. The senior teachers selected in this manner would move into new surroundings and would be in the company of training specialists (cf. 2.3 below and D-5), research specialists (cf. 1.5 above), and evaluation specialists (cf. 2.4 below) who together would form a team offering assistance to teachers and teaching in general. This same change would also allow them to choose a particular area of interest with a view to possible promotion. Finally, we shall come back to this later in 2.5, the senior teacher could become what he should always have in our opinion remained, i.e. a counsellor.

2.2 The Position of Senior Teacher, Unilingual Position

If the arguments used in paragraph 1.2 were valid for the language teacher, they are even more so for the senior teacher, a resource person not only for the teacher but for the student too. The senior teacher should therefore be bilingual. In the course of our study, we received a very large number of complaints from students regarding the unilingual nature of this position. This was not very surprising, to say the least.

2.3 The Senior Teacher and Training

This question was discussed in detail in report D-5 - Training for Language Teachers. Referring briefly to the conclusions of that report, two points stand out. First, training as it now exists is unsatisfactory in the sense that it does not satisfy the most pressing needs. Secondly, the senior teacher is only rarely qualified to train teachers; this is understandable, because this level of training qualifies a person for a position at the EDS level. In our opinion, therefore, it would be most appropriate to create a group of people at the EDS level

who would be responsible, on the basis of one trainer per unit, for training within the units. This factor should also be removed from the senior teacher job description. Naturally, the senior teacher would continue to contribute his ideas in the training area. He would be a resource person for analysing training needs and would even participate in training sessions according to his own specific training and availability, etc. However, responsibility for training would belong to another member of this team which we are gradually building. The reader will recall that this team already includes senior teachers at the LAT-2 level and a trainer and research coordinator at the EDS level. The responsibility of this team is to assist the unit head in all circumstances relating to teaching assistance. At this point, therefore, it is apparent that one last member of this team is still missing: the person responsible for evaluation.

2.4 The Senior Teacher and Evaluation

Evaluation is a very complex process. One has only to glance at a bibliography dealing with this subject or try to keep abreast of the difficult problems associated with collective bargaining in this field to become aware that the problem is enormous. One general basic point is that the person being evaluated has the right to know in detail the points upon which he will be assessed and the result of these judgments. Moreover, he must be given a guarantee of the following factors: judgments must not vary one from another, the evaluator must be well qualified, and the right of appeal must exist when an evaluation is deemed to be unfavourable. This group of prerequisites, however short, implies at the very least that a list of criteria must be prepared and discussed, a final list of criteria must be published, the contents of this list must be explained, and a testing period must be provided on a limited but representative scale.

The preceding paragraph should suffice to show that we do not believe that evaluation should be one of the primary responsibilities of the senior teacher, but that this task should lie with a specialist at

the EDS level. This specialist would complete the team discussed above. This approach is different from that presently used and, for this and other reasons, we are at present unable to say whether a full-time position is necessary for each unit. We believe this should be the case, but the question could be solved easily through an experiment in this area. Nothing would prevent this position applying to two units instead of one, as we have already suggested for other positions described above.

In addition to assuming the responsibilities listed above, the evaluator would be responsible for the continuous evaluation of teaching within the unit. To accomplish this, he would have to set up a committee, which need be no more than consultative, and which would comprise the unit head, the trainer, the research specialist and the senior teachers. In this manner, the two "parties" could fairly easily come to agreements and would be constantly informed of the respective activities which might influence one or another of the stages relating to teaching assistants. For example, the evaluator could always be up to date on new training techniques as they relate to current methods, particular types of experiments taking place in various evaluation sessions, methodological tendencies among senior teachers, etc.

Moreover, as a member of the consultative committee, the evaluator could have a much better idea of the person being evaluated since he would have seen that person from several different standpoints. We believe, however, that the final evaluation should remain the responsibility of the evaluator so as to allow the other specialists to continue functioning in their main area of activity, by being viewed as contributing to an ultimately positive evaluation. In instances where appeals were lodged, the evaluator would dissociate himself from the case and be replaced by an evaluator from another unit. This procedure would allow problems to be solved at their source; these problems, we should add, could rapidly become serious in this extremely personal and delicate area.

2.5 The Educational Counsellor

Some readers may have believed that we are suggesting that the position of counsellor be reduced in importance. This is not so since, as the title of the present paragraph indicates, we believed firmly in the need for "counsellors" in a system like that of the Language Bureau. These counsellors would be for teachers, of course, but also for students. They are experienced people who would be consulted first in order to determine whether there may be an already existing solution to problems previously encountered by the Language Bureau, before setting in motion a much more complex and costly system.

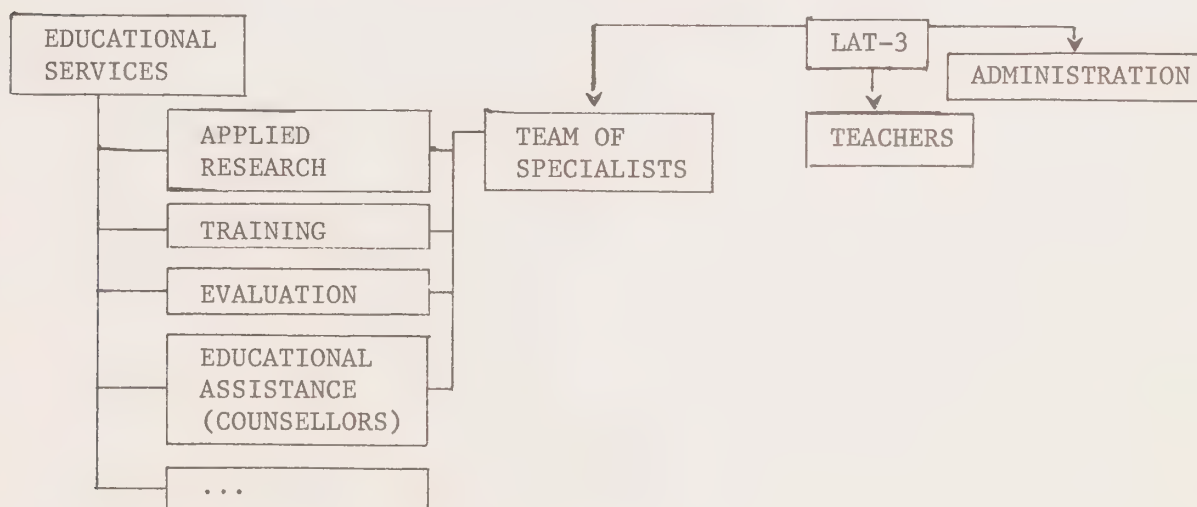
Contrary to the current trend, we believe it is of prime importance that the counsellor should not be the first person placed in charge of training, research, evaluation, etc, so that everybody, both teachers and students, should be able to discuss these problems frankly with him. If, for example, we consider evaluation for a moment, it seems clear that the teacher would be very hesitant about confiding his problems in the person who is perhaps in the midst of completing this teacher's evaluation form. This decision, moreover, truly establishes the hierarchical administrative relationship which henceforth exists between teacher and counsellor. This relationship, no matter how it is presented, is still there and creates a delicate situation for the two persons involved.

We would therefore propose that the counsellor assume the responsibilities for which his teaching experience and background have prepared him. In other words, he would serve as a resource person and counsellor in all phases of the academic life of a unit: he would advise teachers, students, deal with retirement and transfer questions, visit classes from time to time (this would again become possible, for the visits would lose their potentially punitive characteristics), take part in training, research and evaluation, etc.

CONCLUSIONS

The main suggestions contained in this report are as follows: Clarify and strengthen selection criteria for new teachers; make bilingualism compulsory at levels LAT-1 and LAT-2; alter the allocations of responsibilities and hours spent in the classroom; and provide the right to initial and later training, to objective evaluation and to the possibility of participating in research projects to which the language teacher could usefully contribute.

In order to achieve all this, we propose that the teaching assistance field be restructured and that each unit be able to rely on the permanent establishment of a team of specialists; that proposed educational services would be responsible for these specialists both in administrative terms and in terms of the quality of services provided. The following table illustrates a possible organizational arrangement:



There exists a large gap between the teacher who arrives at the Language Bureau and the complex tasks which the senior teacher tends to assume. This prevents the senior teacher from playing his part satisfactorily. The preceding proposals have two real objectives:

- (a) to reduce this gap and thereby guarantee a better service for all those involved in teaching and learning;
- (b) guarantee that the teacher plays an active part in all processes related to his teaching, with a view to making that teaching even more effective.

APPENDIX D-5

THE TRAINING OF LANGUAGE TEACHERS

by

R. LeBlanc

G. LeBlanc

January 1976

TABLE OF CONTENTS

	<u>PAGE</u>
Introductory Comments.....	195
1. Initial Training.....	196
2. In-Service Training.....	207
3. The Training of Language Teachers: Evaluation of the Situation.....	220
Conclusions.....	227
Appendices D-5A.....	233
D-5B.....	235
D-5C.....	237
D-5D.....	241
D-5E.....	261
D-5F.....	263
D-5G.....	265
D-5H.....	271
D-5I.....	277

APPENDIX D-5

THE TRAINING OF LANGUAGE TEACHERS

INTRODUCTORY COMMENTS

During our research into pedagogy at the Language Bureau, it became evident that the training of language teachers is a very important area; the success or failure of pedagogical methods proposed for teaching language may hinge upon it. According to our Report D-3: Description of the Teaching Staff, for example, less than 25% of teachers had more than one year of experience in second language teaching at the time data were gathered. Further, this lack of experience was rarely offset by pedagogical training since, of all the university degrees recorded in our sample, only 19% were in education. Considering the complexity of the work demanded of these teachers, one can understand the importance and the extent of the problem. It is for these reasons that we wished to study separately initial training (upon arrival at the Language Bureau) and in-service training. This division proved to be justified not only because it corresponds to a difference in timing, but also because it corresponds to an organizational division. Initial training is a responsibility of the program, and in-service training is a responsibility of the Language Bureau Training Service.

Research aims: a) to examine the initial training offered to new arrivals; b) to study the possibilities for in-service training; c) to set out the strengths and weaknesses of this total "training"; d) to propose potential solutions to the principal problems identified.

1. INITIAL TRAINING

Because of the volume of recruiting, training and experience in second language teaching requirements were dropped. It was thus essential to create a mechanism so that apprentice language teachers would not be sent before a group without having had at least some contact with the rudiments of the profession. It would not be useful to review the various types of training courses to which this situation gave rise over past years; it will suffice to know that the initial training period is the responsibility of each of the programs.

The following references were used in preparing this section of the report:

- Memorandum to Mr. M. Allaire, Director, Program A, dated April 30, 1975;
- Document outlining the training phase, Working Paper, Program B (undated);
- Initial Training Program/Schedule, issued by the Director of Program C on May 30, 1975;
- Interviews with 27 pedagogical animators in Programs A and B.

1.1 Length of Training Courses

Training courses are set up as follows:

- a) Program A (11 weeks)
 - three weeks of initial training
 - six weeks of teaching
 - two weeks of follow-up training

Training is carried out at the Teaching Unit level.

b) Program B (6 weeks)

- two weeks of initial training
- two weeks of teaching
- two weeks of follow-up training

Training is carried out at the Program level.

c) Program C (17 weeks)

- two weeks of initial training (Phase I)
- three weeks of team teaching, preparation and workshops (2 hours, 2 hours, 2 hours/day) (Phase I, Cont'd.)
- twelve weeks of teaching, preparation and workshops (2 hours, 2 hours, 2 hours/day) (Phase II, Cont'd.)

(Phase III is part of in-service training.)

1.2 Objectives of Training Courses

Appendices I, II and III specify the objectives of Programs A, B and C training.

In all three cases, there is a desire to initiate teachers undergoing training to teaching techniques, use of materials, and the clientele served by the Language Bureau.

Training is strongly oriented, in the first phase, toward the practical aspects of teaching. The trainee must be prepared to assume a share of the teaching in a group after two weeks in the case of Programs B and C, and after three weeks in the case of Program A. The documentation

from Programs A and C emphasizes the difficulty in interesting the trainees in a training content which is not directly related to carrying out the task. The trainees appear to feel a pressing need to throw themselves into action. For this reason, in Program C it is felt better to present the theoretical principles of language teaching after trainees have had a first contact with the language class. Program A's document also mentions that the initial training course should not be longer than three weeks "because it appears that a longer training period has a demoralizing effect on the trainee".

1.3 Content of the Training Courses

Comparative Summary Table of the Content of Initial Training in Programs A, B and C.

	<u>Content</u>	<u>Number of Hours</u>		
		A	B	C
a)	Theories, principles, etc.		8	6
b)	Introduction to the first level	50*	29	48
c)	Introduction to the advanced level	12	6	8
d)	Materials and Supplementary Methods	2*	26	30
e)	Linguistics			24
f)	Evaluation of the student	4*	2	
g)	Knowledge of services		4	4
h)	Other	12	12	8
	Totals	80*	87**	128

* This figure does not include follow-up training with a planned length of two weeks, or about 60 hours.

** In its initial phase, the training course does not seem to include time for micro-teaching. Trainees teach from the third week on under the supervision of a pedagogical animator.

Detailed Presentation of Summary Table

	A	B	C
a) <u>Theories, principles, etc.</u>			
Principles of andragogy		4	
Principles of the structuroglobal method		4	
"Basic assumptions about Languages"			2
Learning a second language			4
b) <u>Introduction to the first level</u>			
Presentation	2		
Explanation	8		12
Repetition and phonetic correction	12		
Integration (transfer)		16	6
Systematization (exercises)	12		6
Contextualization	6		6
Written work (reading and writing)	2		
Other	8		
Review of first-level methodology	x*	12	
Presentation of materials		1	2
Syntactical content of Level I			6
Useful techniques for Level I			2
Syntactical content of Level II			6
Useful techniques for Level II			2
c) <u>Introduction to the advanced level</u>			
Methodology of the advanced level (materials and techniques)	12	6	8

* An x means that this activity is planned for follow-up training but the time to be allocated is not mentioned.

d) Supplementary materials and techniques

Introduction to second-language teaching methods (hypotheses, approaches, techniques, choice of supporting materials)	x	4	1
Use of supplementary materials (films, texts, comic strips, games, etc.)	x	4	6
Teaching the four skills			12
Laboratory	2	2	12
Audiovisual equipment	x	2	
Animation techniques		12	
The socio-cultural aspect		2	

e) Linguistics

Grammar of the language			14
Differential phonology			10

f) Evaluation of the student

Tests	4	2	
Psychopedagogical treatment (identifying observable behaviour, making a pedagogical diagnosis, testing the hypotheses)	x		

g) Knowledge of services

Preliminary Orientation Services	x	4	
Curriculum Unit			2
Testing Unit			2

h) Other

"Shock class"	12	12	
Workshops at instructor's choice (4)			12

1.4 The Concept of Initial Training

Program C views training as a continuous process. Program A plans a third phase of development during employment. The initial training course therefore aims at the acquisition of the minimum knowledge and skills enabling the trainee to begin teaching.

The programs allocate the time devoted to initial training in rather different ways. After three weeks of initial training, it is expected, in Program A, that the trainee will be able to assume responsibility for a class. This period lasts six weeks, following which two further weeks are devoted to training. In Program B, the trainee begins regular teaching after six weeks of training. During this period, two weeks are devoted to team teaching under the supervision of a pedagogical animator. The Program C trainee begins regular teaching after seventeen weeks of training. During the third week, he team-teaches for two hours. Thereafter, and up to the end of the training period, each day's time is divided between two hours of teaching, two hours of preparation for teaching, and two hours of workshops.

Outline of Content

Introduction to the first level includes study of the phases of a lesson and presentation of basic techniques. The time allocated to this first phase is distributed as follows:

Program	A	B	C
	50	17	30 hours

This first stage includes the acquisition of information, a demonstration class, preparation for teaching, and micro-teaching, in Programs A and C. In the case of Program B, micro-teaching seems to have been replaced by team teaching during the third and fourth weeks.

Program C does not mention the teaching of written material in this first phase. However, the following phase will involve the study of the syntactical content of the first level. Programs A and B do not identify such a stage.

The time devoted to the Advanced Level varies between six and twelve hours.

Introduction to the first level is carried out using the methods and materials most commonly employed at the Language Bureau (Dialogue Canada and Contact Canada).

In the follow-up phases, Program C includes an introduction to second-language teaching methods. Since considerable time is devoted to this, it is useful to examine the content:

- Andragogical considerations
- Linguistic considerations
- Statement of purpose 4 hours
- ESL Methodologies
 - the Cognitive - Other approaches
 - Psychological Bases
- Classroom procedures
- Materials available
- Bibliographies 6 hours
- Criteria for selection and use of materials

Programs A and B reserve a time slot for presentation of related or supporting methods (for instance, The Traditional Approach or LFI), but it is not clear whether the question of the basis of these methods is dealt with at this point.

Towards the end of the Program C training period, twelve hours are devoted to the study of teaching the four skills. In addition, fourteen hours are set aside for study of the grammar of the language, and ten for differential phonology.

Program B judged it useful to include twelve hours of training in animation techniques.

Programs A and B devote some time to the process of evaluation, whereas Program C makes no reference to this aspect.

Finally, in the case of Programs A and B, training begins with twelve hours of "shock classes", including an evaluation of the real-life situation. Since all phases of a lesson are presented, these are difficult to classify, or to distribute their time among the pre-established categories.

1.5 Survey of Program A and B Animators

Since Program B training is done at the program level by a team of animators consisting of representatives from the teaching units, the animators not involved in the training process declared themselves to be incapable of supplying supplementary information about the training program. They referred to the document prepared by Program B, cited at the beginning of this Report. Some did make comments:

"I feel that not enough time is devoted to training at the Language Bureau. Too much time is devoted to the concept of the methods, and not enough to training the teachers in the aims and basis of the methods and the different approaches."

"It's all well and good to train teachers, but it is recognized that the advisors are also lacking in training. There is a lack of uniformity as regards the methods. This situation leads the trainee or the teacher to tell us that everything is permitted. From one advisor to another there are flagrant contradictions at the methodological level and concerning the objectives of the phases."

Training is carried out in the teaching units in Program A following methods which may vary from one unit to the next, although the content of the document (Memorandum to Marc Allaire, dated April 30 1975) must be respected to the greatest possible extent.

Responsibility for training varies by teaching unit.

	<u>Number of Teaching Units</u>
One animator assigned permanently	1
Each animator in turn	3
Team of animators	3

Content is substantially the same for the first three weeks. In certain cases, optional courses are added (The Traditional Approach, Functional French) and information on preliminary orientation (in particular, study of the MLAT). The training period always includes an introduction to the School's operation. The demonstration class is carried out by the animator in front of the trainees, presented on a videotape or observed in a classroom. Micro-teaching is done either with the trainees, who play the role of students, or in a classroom with actual students, depending on availability.

The time set aside for each of the phases of a lesson varies widely, as may be seen from the following table:

	Hours devoted to the phases of the lesson (10 replies)										
Explanation	12	12	6	4	10	10	1	2	6	2	8
Systematization	6	6	12	12	10	4	6	4	6	6	12
Contextualization	6	4	4	4	4	4	1	2	4	2	6
Written Work (1st Level)	2	2	4	2	2	3	2	2	1	2	2
(Advanced Level)	4	4									*

* The numbers in the rectangle are those proposed in the April 30 document.

Some of the animators interviewed were not responsible for training in their unit. In several cases, the numbers supplied are approximate. Ten of the thirteen animators interviewed agreed to reply to this question.

Examination of the table shows that the order of magnitude suggested in the April 30 document is approximately respected only in the case of written work.

The animators in Program A say they are fairly satisfied with the teacher training offered in their unit, as is evidenced by these comments:

"The training period is very acceptable as is."

"I do not think the initial training period could be improved."

"The Program A training plan is very appropriate in its original concept, but I have never been able to apply it in its entirety due to lack of time."

"Generally, the trainees seem satisfied with the layout of the initial training period. As regards the length of the training period, it seems that after three weeks the trainees feel a great need to enter the classroom."

Three animators would like the training course to be longer. Two others are of the opinion that the number of trainees should be restricted to eight. Several animators spoke of the necessity for permanently setting aside a room for training.

In addition, some animators said that it was not realistic to plan two weeks of follow-up training after six weeks of teaching. They are of the opinion that the needs of the service do not permit withdrawing a certain number of teachers from regular teaching.

This is how the initial teacher training periods in the continuing courses look in the documents so kindly provided to us, and how they are perceived by those who are involved in a training capacity. Certain problems are obvious; others, less immediately so, perhaps constitute the very basis of the gaps which show up in certain aspects of the finished product. We shall return to the initial training of the language teacher in Chapter 3, in which we shall examine the problem of training in all its complexity.

2. IN-SERVICE TRAINING

This type of training, of vital importance at the professional level, is the responsibility of the Staff Development Branch which offers such a variety of training courses to all public servants as to justify publication of a monthly periodical devoted to publicizing these courses. At the more specialized level of the Language Bureau, the Pedagogical Services Division contains a Training Service which deals with the LAT-01, LAT-02, LAT-03, and EDS groups. In addition, the SDB, Training Service, the programs, and even each unit have a budget which allows them to call upon resources outside the Public Service to fill needs judged to be special or outside the competence of the regular training agencies.

In writing this section of our Report, we had the following documents at our disposal:

- Circular No. 1973-74 of the Treasury Board - Subject: Annual Review of Training and Education;
- the "Annual Training and Education Review: Training and Education Man-Day Cost Report", May 31, 1975;
- the "Training and Education Activity Report"
 1. Departmental Activities
 2. Interdepartmental Activities
 3. External Activitiesof May 31, 1975;
- the "Training Program for LAT-1 directed by the Language Bureau Training Service", October 1974/May 1975;
- the "Development Program for LAT-2 offered by the Language Bureau Training Service: Calendar of Courses January-April 1975;

- the "Information Supplement" to the preceding, dated January 17, 1975;
- the Annual Report, titled: "Subject: Training Activities of the Language Bureau Training Service, Fiscal Year '74-75, dated May, 1975;
- the detailed list of LAT-1 enrolled in each of the training programs of the Training Service;
- the same list as above, for the LAT-2;
- Idem, for the LAT-3;
- the "Training Program: Teachers" of the Language Bureau Training Service, November 1975/July 1976;
- the "Training Program: Team Leaders" of the same Service for the same dates;
- a reference document for use as a diagnostic tool, concerning the training needs of Language Bureau teachers, prepared by the Language Bureau Training Service with the assistance of Jean-Pierre Lanthier, Consulting Psychologist, IFG Inc., entitled "Directory of Behavioural Dimensions in the Task of the Teacher (LAT-1) at the Language Bureau", June 1975.

As a starting point, it would perhaps be useful to provide an idea of the diversity of in-service training from which language teachers and pedagogical animators benefitted during 1974-75. To this end, we have drawn data concerning these two groups from the Annual Report of the Staff Development Branch. It should be noted that all training activities on which employees' time was spent appear in this Report. These data are summarized in the four tables which follow:

TABLE 1

Departmental Activities

Courses in which all those enrolled were LAT

TITLES	Number of courses	Duration Man/Days	Enrolled French	Enrolled English
Reception of new teachers	13	2	507	
Training possibilities at the PSC	3	$\frac{1}{2}$	23	
Salary and benefits information	7	$\frac{1}{2}$	30	
Personnel Management Activities	3	$\frac{1}{2}$	30	
Dialogue Canada I	1	13	39	
Dialogue Canada I	1	4	5	
Dialogue Canada I	2	3	12	
Dialogue Canada I - Colloquial French	1	15	3	
Dialogue Canada II	2	1	32	
Dialogue Canada II	1	2	5	
Dialogue Canada II	1	3	14	
Dialogue Canada II	2	10	16	
Dialogue Canada II	2	15	3	
Group-oriented Pedagogy	3	5	78	40
Techniques of spontaneous expression	2	4	50	80
Psychometry	2	1	31	
Teacher Training for New Teachers	2	20		10
Teacher Training for New Teachers	1	21		6
Teacher Training for New Teachers	1	35		2
Effective Eclecticism in Test	1	$\frac{1}{2}$		44
Psychology of Learning	5	9	17	

TABLE 1

Departmental Activities (continued)

Courses in which all those enrolled were LAT

TITLES	Number of courses	Duration Man/Days	Enrolled French	Enrolled English
Psychology of Learning	1	2	2	
Basic Interaction Lab 1	1	7		20
Verbo-Tonal	1	14	7	
Figurine	2	20	20	
Pedagogical Diagnostics	6	8	6	
Pedagogical Diagnostics	1	2	40	
Methods Fundamentals	4	1	20	
Methods Fundamentals	2	3	50	
Adult Psychology	3	5	5	
Sign Language	1	10	1	
Sign Language	1	3	4	
Problem-solving Processes	4	13	4	
Problem-solving Processes	2	15	40	
Problem-solving Processes	1	3	20	
Problem-solving Processes	2	1	51	
France en direct	13	5	4	
Method of Second Language Learning (PALSE)	15	1	30	
Method of Second Language Learning (PALSE)	15	2	2	
Method of Second Language Learning (PALSE)	5	3	41	

TABLE 1

Departmental Activities (continued)

Courses in which all those enrolled were LAT

TITLES	Number of courses	Duration Man/Days	Enrolled French	Enrolled English
Sign Language Course (Christin)	3	3	50	
Laboratory	1	5	10	
Orientation to Methods for LAT-1	1	20	33	
Initial Training Progressive A	1	15	280	
Traditional Approach	1	2	90	
Group Phenomenon	1	5	18	
Transactional Analysis	1	10		2
Transactional Analysis	1	5	1	
The Phenomenon of Extrasensory Perception	1	8	4	
Session: Management by objectives	1	2		1
Session: Management by objectives	1	3	2	
Psychopedagogical TR	4	4	2	
A-V Techniques	4	6	3	
A-V Techniques	1	5	5	
A-V Techniques	1	40	40	
Analysis of Methods	1	1	1	
Analysis of Methods	1	2	8	
Interview and Consultation	2	4	120	20
Information Orientation Session	8	5	117	14
Suggestology	1	1	3	

TABLE 1

Departmental Activities (continued)

Courses in which all those enrolled were LAT

TITLES	Number of courses	Duration Man/Days	Enrolled French	Enrolled English
Psychology of Language Acquisition	2	$\frac{1}{4}$		15
The Good Language Learner	1	$\frac{1}{4}$		15
English Word Order	1	$\frac{1}{2}$		6
Psychology of Listening	1	$\frac{1}{4}$		6
Teaching by Objectives	1	1	16	
Teaching by Objectives	1	5	20	
Modern Language Aptitude Test	5	1	35	
Modern Language Aptitude Test	1	2	8	
Modern Language Aptitude Test	1	$\frac{1}{2}$		44
Teaching Sets	1	1	13	
Animation and Pedagogy	2	1	60	
Animation and Pedagogy	2	4	7	
Animation and Pedagogy	7	5	243	30
Observable Behaviour	1	1	11	
Functional French and T.A.	1	1	5	
Curriculum Material Seminar	1	1		33
Test Unit Assignment Program	1	1		15
Test Unit Assignment Program	1	$\frac{1}{2}$	46	
Test Unit Assignment Program	1	15	3	
The Learning Process	1	5	3	
Learning Techniques	4	1	14	
Learning Techniques	2	5	8	

TABLE 1

Departmental Activities (concluded)

Courses in which all those enrolled were LAT

TITLES	Number of courses	Duration Man/Days	Enrolled French	Enrolled English
Learning Techniques	1	6	6	
Learning Techniques	1	10	5	
Socio-linguistics	1	2	2	
Adult Psychology	1	2	5	

TABLE 2

Outside Activities

Activities in which all registered were LAT

TITLES	Number	Duration	French	English
Fund and Practice of Management	1	3		1
Executive Leadership	1	3		1
OMLTA Conference	1	1		2
Marriage and Family Psychology Centre Training Course	1	5	1	
ACLA	1	3	13	
1 FG Training Course	2	3	2	
1 FG Group Dynamics	3	2	15	
1 FG Group Dynamics	1	6	6	
Observation in Transactional Analysis	1	5	1	

TABLE 3

Departmental Activities

List of Courses in which LAT, along with
other categories of employees, participated

TITLES

Personnel Management and Administration

Data Stream

Teacher Recruitment

Management

Interview Techniques

Management Meeting on

- collective agreements
- professional status
- bilingualism policy

Assessment of yield and evaluation

Acting postings

P.S.C. Employment Act (incompetence)

Auditive Imperception

Dyslexia

Suggestology

Teaching Ambiguity

Teaching Material

Individualized Material

Correcting Errors

Stuttering

Communication

Information Service: info-innovation

Cases: Grammar Session

TABLE 4

Outside Activities

List of activities in which LAT, along with
other categories of employees, participated

TITLES

Consultation Skills

Intensive Animation Training Session

Marketing Research

Specialized Vocabulary Sessions

These four tables provide us with the following information: during fiscal year 1974-75, LAT registered in 86 different courses, offered a total of at least 275 times, which differed either by language of instruction or by length of time, or by both. The approximate distribution of these courses was as follows:

AREA	LAT only	LAT and others	TOTAL
Teaching	31	6	37
Administration	13	12	25
Research	18	6	24

Courses in the general areas of administration and research are not relevant to this Report except inasmuch as they provide the LAT with additional training which will permit him to gain either a promotion or a transfer in the course of his career.

There are 37 distinct courses offered in the general area of teaching. The distribution of these courses, by those in charge, is as follows:

Courses offered by units/programs	12
Courses offered by the Training Service	13
Courses offered by other sources	12

Under the heading: "Courses offered by units/programs", we included initial training and related courses which have been discussed in the first part of this Report. It should also be noted that the twelve course titles "offered by other sources" were most often given under contracts signed between the units and an outside contractor. This figure was specified in order to enable us to show clearly the precise activity of the Training Service.

The Training Service is one of the three component parts of Pedagogical Services. On paper, it has fifteen positions for training specialists (EDS), but its staff at the time of our research was much more modest, with six EDS.

Following the decision to divide training between the Training Service and the programs/units in an apparently very arbitrary way, the Service in question decided to orient its activity increasingly towards the LAT-2 and LAT-3, and to decrease services offered to LAT-1 since, in a certain number of cases, the latter risked being redundant. According to those in charge of these programs, this trend should already be reflected in the 1975-76 figures.

The courses offered by the Training Service in 1974-75 were entitled as follows:

Interview and Consultation

Counselling

Group-oriented Pedagogy

Planning Work by Objectives

Problem-solving Processes

Methods Fundamentals

Animation

Techniques of Spontaneous Expression

Organizational Psychology

Teaching by Objectives

Pedagogical Diagnostics

Psychometry

Micro-Teaching

Of these thirteen titles, five were offered exclusively to LAT-1, five to LAT-2, and one to LAT-3. There were 896 participants in these courses: 640 LAT-1, 248 LAT-2, and 8 LAT-3. Some of these courses were given under contract, e.g., "Methods Fundamentals", but on the whole it is the Training Service staff who were in charge of conducting these in-service training sessions.

The variety characteristic of this set of in-service training possibilities is very striking. It would be useful, however, to try to delve more deeply and examine the reality behind this variety.

3. LANGUAGE TEACHER TRAINING

Evaluation of the Situation: this evaluation will be divided, in conformity with our initial division, into an evaluation of initial training and an evaluation of in-service training.

Our descriptive analysis (cf. 1.0) revealed a variety of approaches to initial training, and, even within these approaches, a very great diversity in the importance assigned to various points included in the program. In addition, our meetings with many of those in charge of training in the units and programs allowed us to determine that certain aspects which appear in the description of these courses were nonexistent due to lack of time, due to lack of flexibility of the system in which the new teachers are working, or, finally, due to lack of competence on the part of the training instructor.

We are particularly sensitive to these problems because each causes gaps in the training of the new teachers which cannot but show up as a lack of effectiveness in the classroom. If one considers first the question of time, one realizes that this problem likely results from a lack of awareness in the application of the initial training program. To the question: "How long should a new teacher be trained?" the only logical reply, even though it may seem simplistic, is "Until he knows what he needs to know in order to teach". The basic principle here would seem to us to be that teacher training must not be carried out to the detriment of the students in the language training programs. Yet this situation surely occurs very frequently in the initial training programs. However, the diversity in time devoted to training in Programs A, B and C shows very clearly that the problem is not so much one of time as one of approach.

The question of the lack of flexibility in the general system of teaching poses a problem of a different sort. It will be recalled that some pedagogical animators mentioned to us that even if the initial training program was supposed to include "a return to the sources" in the form of withdrawal from the classroom after a certain period of teaching, and reflection about the experience, it was not realistic to think that this approach was easily applicable. Once they have entered the system, new teachers occupy a full-time position, and the units or programs do not have the personnel necessary to carry out replacements systematically. We by no means doubt the good faith of all those who were employed in one way or another in implementing these initial training programs: it was believed that the system had the flexibility necessary to permit a solution such as that just described. But in practice this was not the case. Here again, however, it would seem that an approach which would take this reality into account, now that it is recognized, remains a possibility and would be desirable.

In these first two cases, it seems to us that a somewhat different approach would allow resolution of the major share of the problems which have arisen. We shall return to this in Chapter 4. The problem of the training instructors' competence is quite different, and is not easy to resolve; therefore it would be useful to devote several paragraphs to this topic.

We wish to indicate clearly, from the outset, that no blame is being assigned to the pedagogical animators here: this would be the easy, and certainly tempting, way out, but would not reach the true source of the problem. It should be clearly understood that the pedagogical animators (now called "team leaders", rather than "pedagogical advisors" as they were originally) inherited the responsibility for the initial training of language teachers as the result of an administrative decision: that initial training would take place from that time on at the program level, with the Pedagogical Services Training Service retaining responsibility for in-service training. However, despite this change in the responsibilities of the pedagogical animator, almost

nothing was done to "change" the holders of these positions. In the original meaning of the term, the "pedagogical advisor" was the experienced teacher to whom one turned in order to solve the everyday problems of teaching a second language to public servants. Therefore it was a true case of "primus inter pares", one whose experience and knowledge prepared him to suggest possible solutions, to "advise". The position changed but not the candidates, as evidenced by this extract from a report on an LAT-2 competition:

"... we have found serious deficiencies in most of the candidates who were interviewed and we are of the opinion that these candidates must be fairly representative of the teaching staff as a whole. We observed that the candidates tended to be technicians rather than professionals in the teaching field; they know how to use the D.C. method, for example, but do not know the principles which underlie it. They are not very interested in learning about other methods; nor do they know the range of application of the tools they use, for example, the objective of systematization, re-use, the advantages of video, etc. In addition, the candidates do not know the policies and operation of essential services such as preliminary orientation, and consultation; they know very little about the types of tests used at the O.P. and during training."

What emerges from this passage is the fact that candidates for the position of pedagogical animator are described by their superiors as teaching technicians. In general, we believe this description to be fair: the pedagogical animators have attained a high level of proficiency in the use of one or another of the methods employed at the Language Bureau and are thus able to help their colleagues who might run into difficulty at this level.

However it is virtually impossible to overemphasize the enormous gap between the preceding description and the responsibility for training language teachers. In order to train, one must as an absolute minimum have learned and integrated the necessary basic body of knowledge. In this regard, it is interesting to consult the list of "Training Programs

for Teachers of French and/or English as a Second Language in the Colleges and Universities of Canada", to be found in the Appendix to this Report. It will be seen that, despite the great differences among them, it is possible to isolate a common core which forms a sort of consensus as to what a basic training program should contain. This is not true, however, of the typical candidate for an LAT-2 position. The above-mentioned Report continues:

"We also found that, in general, the candidates had little professional curiosity about discovering other methods; they are not informed as to the innovations in language teaching, the main currents of thought, and the evaluation of this teaching.

In the area of adult psychology in the learning situation, we observed that in general very little is known about adult group dynamics in the learning situation as regards the problems of motivation, stress, adaptation to a new situation, the projection of a "self", the image of a devalued self, personality, cultural and value conflicts, not to speak of the problems related to learning a language per se: auditory discrimination, pronunciation, public speaking, timidity, etc."

We are almost tempted to add: "And this is quite normal, given that in-depth knowledge is not necessarily expected in order to be able to "advise". The case is completely different at the teacher training level, however, and we can only conclude that there is a lack of competence on the part of the training instructors. (We analyse the "pedagogical advisor" task in our Report D-4.)

The problem regarding in-service training is a different one. First, although it was decided at a certain point that in-service training would be the responsibility of the Training Service, this is not always the case in practice. In fact, the programs and even the units have sums of money in their budgets which can be used to retain the services of outside persons to offer teacher training courses. In addition, each program or unit can also employ its own human resources to set up teacher training courses without being constrained to gaining approval of these

courses by the relevant service, nor even being obliged to advise the service in question of them. There is no true control, therefore, of in-service training, nor is there any master plan concerning it.

It must also be noted that, even within the Training Service, it would be useful to have a more easily perceptible approach. As it now stands, one must make an effort to arrange the thirteen course titles offered in wider categories. It seems to us that preparation of a document which would not describe the courses, but rather would describe their sequence in a logical training program, could only enhance the unification of a program whose parts, in their present form, did not appear to us to be the components of an integrated whole. We are aware of the efforts which have been made at the level of the analysis of needs, for example. Attempts of this kind should be made again, but on a less ambitious scale. In our view, this is the only way to adjust them so that they then become applicable to the whole. We shall return to this subject in the next chapter.

The second peculiarity of the in-service training programs flows directly from the first, namely the diversity which seems to us to extend to the point of diffuseness. If one goes back to the list prepared by the Staff Development Branch, one sees that the sampling goes from "Verbo-Tonal" to "Techniques of Learning", with such esoteric subjects in between as "Figurine", "Phenomena of extrasensory perception", and "Teaching Ambiguity" (would this be a new "shooting of the hunters"?) It is true that a title may be very misleading, and we did not have time to examine the content of each of the courses mentioned above. We shall therefore be content to mention the apparent diffuseness of the in-service training courses reserved for LAT only, and to bring out the fact that, in a situation in which all activities are essentially oriented toward a single goal, namely the teaching of a second language to public servants, it is important that training activities, whose only object can be the achievement of this goal, be well directed.

The final dimension which seems to us to merit examination is the form that these training courses take. Table 1 above demonstrates the variety which also exists in the length of the training courses. It is obvious that in the majority of cases one cannot really speak of training: it would be much more accurate to describe these courses as information sessions during which the participants are made aware of certain aspects of areas which seem relevant in the field of teaching language to adults. Training, unfortunately, takes a great deal more time.

On occasion, attempts have been made to draw a parallel between a five-day training course of six hours per day (or 30 hours total) and a seminar such as those offered at the University of Ottawa at the Master's level, for example, which is given two hours per week for fifteen weeks (total of 30 hours). In our view, three basic distinctions need to be made here: a) each hour of a seminar at the university level supposes an additional load of five or six hours of individual study; b) the participants in a given seminar all have a comparable basic training; c) a seminar is part of a program and is reinforced and complemented by other elements making up a part of the same whole. Thus, it is only rarely that a training session as described above will attain this level and will truly constitute an element of training for the language teacher or pedagogical animator.

As it now exists, the Training Service operates with about six man-years. On paper, it could attain the size of fifteen man-years. This is both too much and too little: it is too much if the Service hopes to recruit staff sufficiently competent to train teacher trainers. This is a rather rare profession, especially on the Francophone side and, despite the financial attraction which such a position might possibly offer, it seems to us that relatively few experienced career university professors would be prepared to embark on the adventure. The Service would therefore be in danger of finding itself staffed with young graduates full of goodwill and good principles but with little practical experience in teaching the second language itself.

It is too little if the Service must carry out the training of teachers. We shall return to this in our conclusions.

CONCLUSIONS

In our Report D-1 on the Analysis of Methods, we had the opportunity to state what a teacher in general should be, and what a language teacher in particular should be. The reader may refer to this Report, and we will not repeat what was said there, especially since we are more interested in the system of training in this study. We wish only to return to the original two divisions of this study, and to draw the conclusions which we feel emerge from our various observations.

There are two levels of training: that of teacher training, and that of training teacher trainers. This dichotomy means that it is essential to deal separately with these two aspects.

At the level of training language teachers, it is useful to mention at this point that one of our general principles holds that it is vital to associate with teaching as closely as possible everything which concerns it; for example, teacher training, teacher evaluation, and the research from which teachers can benefit. It therefore seems logical to us that teacher training, both initial and in-service, be done at the unit level. Therefore, all the members of the unit are involved. Such a solution would appear to give rise to a problem at the level of the pedagogical animator who, as was seen above, is not a teacher trainer in the professional sense of the term. There is a problem to the extent that the following dilemma is confronted: either the animator is trained to train, and thereby goes beyond the standards for his category without necessarily being able to obtain promotion to the EDS level, these positions already being occupied in the Training Service; or he is not trained, and is therefore not qualified to train.

We believe that the solution lies in a reexamination of the function of teacher trainers. One must be logical. If the members of the Training Service are at the EDS level because they have a responsibility

for training, the same should apply for all those whose principal job is teacher training. We therefore wish to propose that, in order to ensure equity among positions and to obtain the most professional possible training of teachers, the teacher trainers, one (1) per unit, should meet the requirements of EDS level positions and be classified at this level. These teacher trainers should be attached to a unit but, in the hierarchy, would come under the Head of the Training Service. This type of organization would have the following advantages: allowing the employee interested in training to follow a normal promotion curve (teacher-animator-EDS); ensuring for the unit the input it must have in the training of its teachers while guaranteeing a certain desirable uniformity by means of the control exercised by the Head of the Training Service; and finally, allowing those who choose to be pedagogical advisors (cf. Report D-4) to fulfill their role fully and freely.

In our view, the teacher trainer a) would be responsible for the initial teacher training course; b) would make an analysis of the in-service training needs in his unit; c) would ensure that the training thus identified is carried out; d) would participate as a consultant in the planning and, as far as is needed, the carrying out of experimental research projects on teaching (cf. Report D-4); e) would be a member of the Teacher Evaluation Committee (cf. Report D-4). As points d) and e) imply, the teacher trainer would be one of the members of a team of specialists that each unit director would have available to him. We deal with this entire matter in detail in our Report D-4. It should also be noted that this type of solution would not entail an increase in personnel, but rather a redistribution of existing staff, since the number of pedagogical advisors in each unit could be correspondingly reduced.

We also see advantages of another sort in the solution proposed: in the area of productivity. First, the teacher trainer himself, instead of remaining in the same unit with the same people and under the same authority (it should be mentioned in passing that this makes the transfer from teacher to advisor very delicate) could gain a healthy perspective

by changing his division and unit. There would also be improved productivity at the level of the overall management of the unit, since there would be a member of a team of specialists working closely with the unit head.

Another problem which arose, that of the initial training course, might be solved through such a distribution of tasks. On the whole, despite their great variety, the training courses are all attempting to achieve the same goal: making the teacher capable of teaching. The coordination which our approach would permit would ensure a greater uniformity of results both through the exchange of views which would take place among these specialists and through the general guidelines which the Training Service could issue.

In the case of the initial training course, we have reached the following conclusions as to the general lines it should follow. The duration of the phases is approximate.

- | | | |
|----|---|----------------|
| a) | Information phase on second-language teaching - Method(s), methodologies, techniques, and other essential basic information | 2 weeks |
| b) | Observation phase followed by discussion and "key points" sessions | 1 week |
| c) | Simulated teaching phase by phase, video tape recording, self-criticism, group criticism | 2 weeks |
| d) | Teaching under observation, one hour per day during the first week, then increasing; evaluation and discussion sessions | 4 weeks |
| e) | Foreign language learning phase, during which one uses the approaches currently being used in the classes | 3 weeks |
| f) | Course on the theory underlying each aspect of teaching, adult psychology ... | 1 week |
| g) | Information sessions on aspects of bilingualism policy, Language Bureau administration, tests, the nature, rights and recourses of students, functions of the hierarchy, etc. | Not determined |

The time allocated to such a training course would be part of the probationary period of the applicant; one would already know after this course whether he is likely to succeed in his new career. This training course would be carried out by the unit teacher trainer.

As for in-service training, we have stated that it is the teacher trainer who would analyse the needs of his unit in this area. He himself would then be responsible for offering the necessary training courses to the extent his qualifications and availability permit, or he could call upon the group of Central Office teacher trainers (their number could remain unchanged from the present projections) who would be specialists with various orientations, or finally, he could call upon outside help. Having to act through the coordinator would constitute a measure of guarantee of homogeneity and real need.

In summary, the Training Service would keep the positions which it already has, in order to be able to coordinate training in the units and to provide, at least in part, the specialized training required by the units. It would also be given the responsibility for the teacher trainers in the units, in order to ensure the quality, homogeneity, and supervision of teacher training.

There remains the case of training the teacher trainers. In our opinion, such training should have the following characteristics: a) it must be as general as possible, while retaining the possibility of taking the actual teaching milieu into account; b) it should be done in depth, and not be limited to information; c) it requires continuity and time; d) it presupposes the participation of various specialists whose output is integrated into a well-coordinated whole.

In the face of such requirements, it seems more realistic to believe that such a training course should be contracted out to organizations qualified in this type of activity. It should be clearly understood that a training period of at least two full-time trimesters is involved.

There are surely universities which would be prepared to participate in the development of such a program and offer it under contract as often as justified by needs.

APPENDIX D-5A

PROGRAM A

GENERAL OBJECTIVES

The new teacher

1) in his initial training course

- knows the general principles of the structuroglobal and the audiovisual methods
 - i) understands the importance of situational learning
 - ii) understands the principle of successive approximation
 - iii) knows the role of the pictorial image
- is familiarized with learning behaviour and the possibility of adapting his teaching according to the needs of the student
- acquires the teaching skills
- is familiarized with the evolution of the teacher's role (T-s, t-s, t-S)
- is sensitized to the importance of reinforcement
- can operate the equipment

2) in his subsequent training

a) teaching

- i) deepening
 - of his teaching skills
 - of his knowledge of measurement techniques
- ii) introduction
 - to complementary techniques
 - to supporting material
 - to diversified pedagogical activities
 - to the use of audiovisual equipment

b) the student:

- i) deepening
 - of his knowledge of the characteristics of the clientele
 - of the training of groups
 - of the procedure for receiving the students

ii) development

- of his capacity for discerning students' needs (identifying observable behaviour, making a pedagogical diagnosis, testing the hypotheses) and providing a psychopedagogical treatment
- of his capacity for helping the student to define and attain his goals.

APPENDIX D-5B

PROGRAM B

TRAINING COURSE

PHASE I

The trainees to be capable of preparing their first DC 1, teaching experience, of two weeks duration.

In order to do so, they must:

- 1) know the methods fundamentals;
- 2) identify the phases of DC 1;
- 3) know the learning objectives of these phases;
- 4) be sensitized to the grammatical progression;
- 5) be capable of preparing a lesson or part of a lesson;
- 6) be capable of operating the equipment;
- 7) be familiarized with the principles of andragogy applicable to the Language Bureau situation (public servant - learning - adult)

PHASE II

The trainees to put the theories of the first session into practice in a real-life situation.

In order to do so, they must:

- 1) observe in a classroom;
- 2) prepare a phase or a lesson - mastering the techniques of the different phases of a lesson;
- 3) teach a phase or a lesson - being attentive to the receptivity of the student.

PHASE III

Overall Objective:

The trainees to have completed their basic training and to be adequately equipped to teach.

In order to do so, they must:

- deepen knowledge of DC 1;
- know the services relevant to teaching, e.g., O.P., S.C., C.D.;
- familiarize themselves with the various tests and interpretation of them;
- be informed about bilingualism policy;
- be familiarized with the use of audiovisual methods;
- know A.T. and supporting methods;
- familiarize themselves with the techniques of animation;
- have an overall idea of DC 2.

APPENDICE D-5C

PRE SERVICE TRAINING PROGRAM

The following pre-service training program which will be offered to all new teachers entering Program C is based on the following assumptions:

1. A training program which is to be useful must be directed toward the needs of the ESL classroom, the type of knowledge and skills desirable in an ESL teacher and the demands of the school system.
2. New teachers have certain priorities and needs which must be considered and to which the program must be adapted. Their immediate concerns are the type of job to be done, the general type of students they will be dealing with and the materials they will be expected to use. Until these priorities are met and the teacher feels reasonably secure in these areas, he is not likely to be receptive to ideas concerning the basics of Teaching English as a Second Language. Therefore the training program will consist of three Phases, the first of which will satisfy the immediate concerns of the new teacher.
3. The initial of "stop-gap" phase constitutes only the lowest acceptable level of teacher training and must be followed immediately by a period of solid training in ESL principles methodology, Applied linguistics, etc. This period would constitute an intermediate phase designed to provide the teacher with the knowledge and skills necessary to assess a teaching situation and to adjust his teaching to provide for flexibility in any situation.
4. A training program must be largely performance oriented. Discussion periods, workshops, etc., must be spaced over an extended period to allow for sufficient follow-up in practical work.
5. A training program of this nature can not be completed in a short three week period but must be extended over a period of six to seven months.
6. Pre-Service training implies that training continues throughout the teacher's career. Therefore, the program in this outline is meant only to be a starting off point and must be supported by continued guidance and inservice training.

CONTENT:

I - LANGUAGE, LINGUISTICS AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

1. Basic Assumptions about Language and Language Learning (Acquisition)
2. The Sound System of the Language (Phonetics and Phonemics)

3. The Structure of the Language (Morphology and Syntax)
4. Contrastive Analysis
5. Error Analysis
6. Grammars: Traditional
 Structural
 Transformational
 Case
7. Bilingualism - Definition ...
8. Educational Psychology: Some basis Principles

II - T.E.S.L. METHODOLOGY

A. FOCUS ON LEARNER

1. Student as an Individual
 (Learning Strategies)
3. The Class as a Group
5. The Teacher as a Vital Component of the Class (Self-management, Rapport ...)
6. Listening Comprehension
9. Speaking (Structured)
13. Reading
15. Writing
17. Instructional Communication: Methodology and use of Audio-Visual Equipment
18. Lesson Preparation
19. Class Shock (tentative)

B. FOCUS ON METHODOLOGY

2. Methods and Approached used:
 - a) Grammar-Translation
 - b) Direct
 - c) Situational
 - d) Audio-lingual
 - e) Cognitive Code
 - f) The newer Approaches
 (Suggestology, Reading Method)
4. Group Interaction (Group dynamics?)
7. Approaches to teaching Listening
8. Materials used
10. Teaching of Pronunciation
11. Teaching Drills and Structures
12. Developing Oral Fluency
14. Approaches to teaching Reading
16. Approaches to teaching Writing

III - PROGRAM MATERIALS

1. Orientation to Students and Materials at Level I (Contact Canada)
2. Orientation to Students and Materials at Level II (Contact Canada)
3. Orientation to Students and Materials at Level III (Contact Canada)
4. Orientation to Equipment

IV - ORIENTATION MODULES

1. Orientation to the Language Bureau
2. Orientation to Program C
3. Orientation to the School
4. Orientation to the Bilingualism and Biculturalism Policy and Philosophy
5. Orientation to the Public Service Commission
6. Orientation to Student's Job Categories and Required Bilingualism Standards
7. Orientation to the Ottawa Region
8. Orientation to Franco Canadian Cultures

V - PRACTICE AND SELF-EVALUATION

1. Class Observation
2. Practice Teaching
3. Micro Teaching
4. Interaction Analysis
5. Performance and/or Self-Evaluation

APPENDIX D-5D

Ottawa, April 30, 1975

Memorandum

to Mr. Marc Allaire,
Director of Program A

Subject: TEACHER TRAINING PROJECT

On February 25, 1975, a team of Program A senior teachers met to discuss the various aspects of the LAT-2's work.

The participants first drew up a list of their concerns with a view to deciding on a program of discussion.

It was then decided that the training of LAT-1's would be the first item for study.

A list was drawn up starting with the question: "What should a teacher know?" (cf. Minutes of the meeting of March 4, 1975). The issue was then confined to the training of new teachers. A paper attempting to group together content for an initial teacher training course was prepared by a participant in order to serve as a basis for discussion.

Since some advisors felt constrained by this framework, the committee decided to work on objectives for behaviour and return to suggestions of means later.

The participants were in agreement that teacher trainees must master certain skills within the key phases of the methodology.

The following stages were judged most important:

- presentation
- explanation
- repetition and phonetic correction
- systematization
- transposition or free expression

It was then decided that, in order to avoid loss of time, the same persons would work on elaboration of this training course.

This is the work which we are delivering to you today. You will note that each phase is centred around 4 key ideas: PREPARATION - ATMOSPHERE - TECHNIQUE and CLASSROOM EXERCISE. The document also includes the skills particular to D.C.I., Level 2, and other skills, a follow-up training plan, and suggestions for development.

Pierre Chartrand
Gilles Dupré
Jocelyne Lapensée
Gisèle LeBlanc
Anita Rappay
Yves Tremblay
Louise Yelle

N.B. At our invitation, Daniel Brossard, senior teacher in Program B, participated in three meetings and Mme M. Zegers, of the Training Division, in two meetings.

Presentation

At the end of the specified period of time, the new teacher will be able, given the use of the materials (DC 1, DC 2 for example),

- to prepare a presentation by
 - examining the dialogue in order to be familiar with its content
 - identifying the elements which will permit him to make the link with the preceding lesson
 - identifying the objectives of the lesson
- to create a receptive attitude on the student's part by
 - making a link with the preceding lesson
 - making him sensitive to the linguistic behaviour expected by the end of the lesson
 - identifying the characters
 - presenting the situational theme of the lesson (use of mother tongue if necessary)
- to master the techniques of presentation by
 - synchronizing the sound and the image without verbal intervention by the teacher
 - asking the appropriate questions in order to ensure an overall comprehension of the text
 - varying, when possible, the form of presentation
- to make a presentation in a class

Explanation

The new teacher will be able to

- prepare an explanation by
 - decoding the image
 - identifying the steps (identification, explanation, verification)
 - using the following principles: known/unknown, concrete/abstract, simple/complex, recalls (DC 1, DC 2, AT, other methods)
 - foreseeing the questions to ask in the classroom
- maintain the receptive atmosphere initially achieved during the presentation
 - by using the knowledge already acquired by the student
 - by being attentive to the non-verbal expression of the student
- master the techniques of explanation
 - by using the elements of the image which visualize the structure
 - by asking the appropriate questions
 - by making the relationship between the images
 - by following the flow of the phase
 - by using other techniques depending on the needs of the students (translation, written work, etc.)
- carry out an explanation in a class

Repetition

The new teacher will be able to

- prepare a repetition exercise by
 - listening to the tape to familiarize himself with the rhythm, intonation, and pronunciation;
 - using the Teacher's Manual in order to see what phonetic peculiarities are to be worked on;
 - identifying the predictable difficulties in articulation;
 - foreseeing the appropriate correction techniques;
- lighten the atmosphere in order to encourage constant participation by
 - paying particular attention to the placing of equipment in order to facilitate hearing of the tape and movements of the teacher in the classroom;
 - observing the students in order to be able to vary the order of respondents, to ask questions of all of them, and to discern their reactions;
 - maintaining a sustained pace (avoiding overly long pauses);
 - lingering more over correction of sounds particular to the lesson (without overdoing it);
 - using humour on occasion;
 - varying his code of verbal and nonverbal reinforcement;
- master the technique of phonetic correction adequately by
 - listening attentively to students' replies in order to identify faults in pronunciation quickly;
 - correcting students with the aid of certain methods suggested by the verbo-tonal system (rhythm, intonation, pronunciation);
 - dividing up the sound groupings and regrouping them in order to assist memorization;
 - using the tape as a model of the sound group and substituting oneself, on occasion, for the tape in order to facilitate the comprehension of the students;
- carry out a repetition exercise in a class.

Systematization

The new teacher will be familiar with the concept of structure and will be able to

- prepare a systematization by
 - identifying the elements to work on with the help of the pointers in the Teacher's Manual;
 - composing the type or types of exercises appropriate to the elements to be worked on;
- create a stimulating atmosphere by
 - explaining, as needed, the goals of this phase and the means of achieving them;
 - starting from the real-life experience of the student, from the reality of the classroom, and daily occurrences;
 - being flexible as regards prepared material and centred more on the student;
 - being aware of the attention span of the student;
 - encouraging the student to speak more without fearing mistakes;
 - encouraging communication between the students;
 - maintaining a positive, flexible, and patient attitude in the face of the students' errors;
- master the techniques of systematization by
 - foreseeing the answers one wishes to obtain from the student given the elements to be worked on;
 - choosing situations and formulating questions likely to elicit the expected answers;
 - assisting assimilation of structures with the help of the systematic reflex, re-use, and composition exercises;
 - varying the types of reflex exercises;
 - graduating the work according to the difficulties inherent in a structure;
 - dividing up the systematization work with a view to allowing the acquisition of the material to be covered;
- carry out a systematization in a class.

Transposition

The new teacher will be able to

- prepare a transposition by
 - extracting new structures learned during a lesson;
 - deciding on the type of transposition (for example, dialogue, discussion, narrative);
- create an atmosphere propitious to communication by
 - profiting from the time allotted to recall of known structures to lead the student gradually toward wishing to express himself;
 - choosing meaningful themes, which are real and adapted to the group;
 - playing a role on occasion;
- master the techniques of transposition by
 - recalling the lesson's structures in various ways;
 - suggesting the type of transposition (for example, dialogue, discussion, narrative);
 - choosing with the students the situation(s) corresponding to reality;
 - dividing up the work in collaboration with the students;
 - progressively reducing the time allotted to the students' preparation for the transposition;
 - making the students aware of the learning they can do while listening to others;
 - using various techniques (for example, correction by the students, narrative, questions, etc.) in order to be sure of everyone's participation during each transposition;
 - listening with interest to the transposition done by the students;
 - noting first the students' successes;
 - then correcting errors using the appropriate technique (for example, by asking questions in order to lead the student to correct himself);
 - systematizing, when necessary, the structures not assimilated;

- ending the phase with a period of free expression (creativity);
- carry out a transposition in a classroom.

Skills Specific to Dialogue Canada 1

A) The new teacher will know the DC 1 methodology and the proportion of time suggested for each of the phases.

B) Memorization (cf. Appendix).

C) Theatre

The new teacher will know the objectives and methodology of this phase and will be able to use it in the classroom.

D) Questions on images (cf. Appendix).

E) "At Work", Synthesis, "In Quebec with Angus"

The new teacher will know the objectives and methodology of these phases and will be able to use them in the classroom.

F) Reading (cf. Appendix).

G) Written Work

The new teacher will know the methodology of dictation.

H) The Laboratory (cf. Appendix).

Questions on Images

The new teacher will be able to

- prepare their use by
 - choosing the images most likely to help in assimilation of the structures
 - preparing for recall of the known structures by using the elements of the image
 - making up questions which would include known structures, language points and vocabulary
 - graduating the difficulty of the questions which bear on language points
- encourage a relaxed atmosphere by
 - encouraging varied and spontaneous expression within the prepared questions
- use the appropriate technique (for example, questions by the teacher, questions by the students)
- carry out the use of images in the classroom

Memorization

The new teacher will be able to

- prepare the memorization by
 - working out a logical segmentation and regrouping
- ensure the participation of the students by
 - informing the students when necessary as to the objectives of the phase (memorize the model structure as preparation for systematization)
 - maintaining a fairly sustained pace
 - varying the order of respondents and distributing the roles
- use the methodology of memorization, using variations on occasion
- carry out a memorization in a classroom

Reading

The new teacher will be able to

- prepare a reading by
 - using a text appropriate to the student's level
 - foreseeing the unknown vocabulary with a view to explaining it prior to the reading
- maintain a lively atmosphere by
 - varying the technique
 - portioning out the length of the texts, and of the correction of reading aloud
- lead the student to associate the sound with its written representation by
 - having him listen to a model
 - having the student read aloud
 - continuing the work undertaken in repetition (correction of rhythm, intonation and pronunciation)
- check comprehension by
 - asking questions about the text
 - having students reformulate
- carry out a reading in a classroom

Laboratory

The new teacher

- knows the principles underlying the DC 1 laboratory exercises
- knows the objectives of laboratory use
- chooses the appropriate exercises
- prepares, in the classroom, selected exercises on known elements
- knows how to operate the equipment
- carries out individual correction
- returns, in the classroom, to the exercises not successfully completed

LEVEL 2

Level 2 should be oriented in a manner which will exploit the teacher's and students' initiative to the maximum extent.

The new teacher

- can use the skills acquired in the phases already described above (for example, explanation, systematization, transposition, etc.) with the goal of permitting the acquisition of the more complex structures of the language using the method adopted.
- knows the procedure for Block I of DC 2 and of the pedagogical sets.
- is familiarized with the existence of supporting methods (for example, VIF II, LFI, En français, Nicolas) with a view to supplementing his teaching where necessary.

Test

- is capable of checking, throughout the entire lesson, students' comprehension and expression with the aid of appropriate means (diagnostic tests, lab exercises, review exercises, etc.), with a view to assessing his teaching and as preparation for results testing.
- will be able to create a secure atmosphere for results testing, designed to measure the student's competence, by familiarizing the student with the test procedures, and by getting him accustomed to the laboratory.

Means

We suggest that the initial training course last three weeks; in previous experiments, it has seemed that a longer training period has a demoralizing effect on the trainee, and that, on the other hand, a period of two weeks does not really permit acquisition of skills.

The starting point for the course should be a "shock class" of two days. The objectives of this "shock class" are as follows:

- the teacher will experience the learning situation of the student and will reflect upon behaviour;
- he will observe a teaching model so that he can absorb the techniques and begin to think through the principles.

Training per se would occur in the following way:

- demonstration of the phase to be studied by the "shock class" teacher, and participation of trainees as students;
- reflection about behaviour when confronted with this phase;
- absorption of techniques (possibility of observation in a classroom);
- acquisition of skills (a) preparation; (b) atmosphere; (c) techniques;
- teaching of the phase in a classroom.

Reception

A) at the Language Bureau

Before arrival at the teaching unit, we suggest that the Language Bureau Administration inform the trainee of the objectives of the Language Bureau, and give information about related services and the organization chart.

B) in the Teaching Unit

Prior to the beginning of the training course, we suggest a reception period during which the trainee will become aware of the structure of the unit, and will familiarize himself with the physical facilities of the Teaching Centre.

Example of a Work Timetable

Prepared by Gilles Dupré

1st Day	2nd Day	3rd Day	4th Day	5th Day
STUDY FOREIGN	OF A LANGUAGE	Study of the PRESENTATION Phase ----- Study of COMPREHENSION (identification, explanation, verification)	Study of COMPREHENSION (Cont'd)	Study of Repetition and Phonetic Correction
6th Day	7th Day	8th Day	9th Day	10th Day
Study of REPETITION and PHONETIC CORRECTION	Study of MEMO-THEATRE ----- QUESTIONS ON IMAGES	Study of Systematization	Study of Systematization	Study of Transposition
11th Day	12th Day	13th Day	14th Day	15th Day
Study of Au Travail, Synthesis, Angus ----- Study of Reading Writing Laboratory	Study of the Second Level	Study of the Second Level	Tests Synthesis of General Objectives	EXCHANGE DISCUSSION FEEDBACK

FOLLOW-UP TRAINING

After six weeks of classroom teaching, we suggest that the new teacher be freed for a period of two weeks in order to perfect his training. This training would be given by the pedagogical animators and would include the following elements:

A) Teaching

- a) review of the skills;
- b) greater depth on Level 2;
- c) supplementary techniques (films, songs, newspaper articles, comic strips, etc.);
- d) supplementary material (methods, documentation);
- e) variety in teaching (Franco-fun, other variants of DC 1, films on other methods, games, activities, etc.);
- f) use of audio-visual equipment (laboratory, videotape, etc.);
- g) diagnostic and progress tests;
- h) self-assessment of teaching.

B) Student

- a) the preliminary orientation of the student (MLAT, Pimsleur, test of knowledge, different learning profiles, etc.);
- b) formation of groups;
- c) reception of students;
- d) student's progress report and dossier;
- e) interview with the student when giving him his report;
- f) integration of student "feedback" into teaching, in relation to defined objectives;
- g) psychopedagogical treatment of students who have severe difficulties in learning French.

Development

- a) through the program
 - class in a foreign language (group phenomena, learning behaviour, etc.)
- b) through the Training Service
 - techniques of spontaneous expression
 - phonetics and the verbo-tonal system
 - Methods Fundamentals (+ theories or learning)
 - adult psychology
 - teaching by objectives
- c) through the Pedagogical Consultant Service
 - the diagnosis of learning difficulties and observable behaviour patterns

APPENDIX D-5E

TRAINING PROGRAMS FOR TEACHERS
OF FRENCH AND/OR ENGLISH
AS A SECOND LANGUAGE IN THE
COLLEGES AND UNIVERSITIES OF CANADA

(For the text of this Appendix
see French version page 293)

Louise Duchesne

APPENDIX D5-F

Training Service
Courses offered to LAT-1's

CALENDAR OF COURSES

TITLE	DATES	LOCATION
Group-oriented Pedagogy (F)	28 Oct. - 1 Nov.	Carson, Bld., K, #107
Techniques of Spontaneous Expression (F)	30 Oct. - 1 Nov.	To be decided
Animation (F)	4 Nov. - 8 Nov.	To be decided
Animation (E)	12 Nov. - 15 Nov.	Touraine, #207, Annex
Teaching by Objectives (F)	25 Nov. - 29 Nov.	Touraine, #207, Annex
Group-oriented Pedagogy (F)	25 Nov. - 29 Nov.	To be decided
Teaching by Objectives (F)	9 Dec. - 13 Dec.	Touraine, #207, Annex
Interviews and Consultation (E)	10 Dec. - 13 Dec.	To be decided
Interviews and Consultation (F)	13 Jan. - 17 Jan.	Carson, Bldg. K, #107
Group-oriented Pedagogy (E)	27 Jan. - 31 Jan.	To be decided
Methods Fundamentals (F)	27 Jan. - 31 Jan.	Carson, Bldg. K, #107
Animation (F)	3 Feb. - 7 Feb.	To be decided
Interviews and Consultation (F)	10 Feb. - 14 Feb.	To be decided
Techniques of Spontaneous Expression (E)	10 Feb. - 14 Feb.	To be decided
Techniques of Spontaneous Expression (F)	24 Feb. - 28 Feb.	To be decided
Group-oriented Pedagogy (F)	10 Mar. - 14 Mar.	To be decided
Methods Fundamentals (E)	10 Mar. - 14 Mar.	To be decided

TITLE		DATES	LOCATION
Methods Fundamentals	(F)	14 Apr. - 18 Apr.	To be decided
Teaching by Objectives	(F)	21 Apr. - 25 Apr.	To be decided
Teaching by Objectives	(E)	21 Apr. - 25 Apr.	To be decided
Techniques of Spontaneous Expression	(F)	28 Apr. - 2 May	To be decided
Animation	(F)	12 May - 16 May	To be decided
Animation	(E)	19 May - 23 May	To be decided
Group-oriented Pedagogy	(F)	19 May - 23 May	To be decided
Techniques of Spontaneous Expression	(F)	27 May - 30 May	To be decided
Interviews and Consultation	(F)	27 May - 30 May	To be decided

APPENDIX D5-G

Development Program for LAT-2's
offered by the Training Service
of the Language Bureau

Calendar of Courses
January - April 1975

Ottawa, December 30, 1974

Greetings,

You will find enclosed the Calendar of Courses offered within the framework of the Development Program for LAT-2's, information concerning registration for these Courses, and descriptions of them.

Unfortunately, the dates and descriptions of some sessions are still lacking; we have been unable to confirm the participation of some outside animators. These Courses will in fact be given and we will confirm the dates as soon as possible to interested persons. You will no doubt notice the absence of Courses mentioned in the text sent to you last November; we were obliged to cancel them because few LAT-2's showed interest.

Some will no doubt find it difficult to make a selection from such an extensive list of courses. If such is the case, do not hesitate to call us. We are at your disposition to help in finding answers to certain questions or in order to supply supplementary information. The bulletin which you received last November, particularly the questionnaire and the "mosaic", should provide useful assistance in these circumstances.

DEVELOPMENT PROGRAM FOR LAT-2's
CALENDAR OF COURSES
JANUARY - APRIL 1975

TITLE	DATES	LOCATION
<u>JANUARY</u>		
Planning of Work by Final Objectives (12)	21-22-23 Jan.	Carson (To be decided)
Counselling I (10)	20 to 24 Jan.	Touraine, Annex #207
Training for DC-2 Block 2 (12)	21-22-23 Jan.	Carson (To be decided)
Psychometry (15)	23 Jan.	Goldstein Bldg. 177 Nepean #220
Counselling III (Full)	27 to 31 Jan.	Ottawa (To be decided)
Psychometry and Pedagogical Diagnostics (12)	29-30-31 Jan.	Goldstein Bldg. 177 Nepean, #220
<u>FEBRUARY</u>		
Psychometry (15)	4 Feb.	Goldstein Bldg. 177 Nepean #220
Training for DC-2 Block 2 (12)	4-5-6 Feb.	Carson (To be decided)
Training for DC-2 Block 2 (12)	5-6-7 Feb.	Carson (To be decided)
Methods Fundamentals (12)	5-6 Feb.	Carson (To be decided)
Counselling I (10)	10 to 14 Feb.	Carson (To be decided)
Methods Fundamentals (12)	11-12 Feb.	Carson (To be decided)
Animation I (12)	17-21 Feb.	Conference Centre Lac Simon (International)

TITLE	DATES	LOCATION
Counselling I (English) (8)	17-21 Feb.	Touraine, Annex #107
Training for DC-2 Block 2 (12)	25-26-27 Feb.	Carson (To be decided)
Training for DC-2 Block 2 (12)	26-27-28 Feb.	Carson (To be decided)
(12)	27-28 Feb.	Goldstein Bldg. 177 Nepean #220
Adult Psychology	To be decided	To be decided
Psychology of Learning	To be decided	To be decided
Organizational Psychology	To be decided	To be decided
<u>MARCH</u>		
Counselling I (10)	3 to 7 March	Touraine, Annex #207
Counselling III (E) (Full)	3 to 7 March	To be decided
Animation I (12)	3 to 7 March	Ottawa (To be decided)
Learning Processes (Information only - interested persons enroll directly)	4 to 7 March	Institute of Group Training, Montreal (271-4721)
Psychometry (12)	6 March	Goldstein Bldg. #220
Problem-solving Processes (10)	24-25-26 March	To be decided
Audio-visual (12)	10 to 14 March	To be decided
Counselling II (Full)	17 to 21 March	
Counselling II (8)	17 to 21 March	To be decided
Pedagogical Diagnostics (12)	20-21 March	Goldstein Bldg. #220
Problem-solving Processes (10)	24-25-26 March	To be decided
Group-oriented Pedagogy (E) (12)	24 to 28 March	To be decided

TITLE	DATES	LOCATION
Adult Psychology	To be decided	To be decided
Psychology of Learning	To be decided	To be decided
Organizational Psychology	To be decided	To be decided
<u>APRIL</u>		
Counselling III (Full)	1 to 4 April	To be decided
Planning of Work by Final Objectives (10)	2-3-4 April	To be decided
Counselling II (Group of 10 to 15 February)	7 to 11 April	To be decided
Audio-visual (12)	14 to 18 April	To be decided
Planning of Work by Final Objectives (10)	22-23-24 April	To be decided
Counselling II (Group of 3 to 7 March)	28 April to 7 May	To be decided

APPENDIX D5-H

DEVELOPMENT PROGRAM FOR LAT-2's
offered by the Training Service
of the Language Bureau

INFORMATION SUPPLEMENT

Calendar of Courses

January - April 75

OTTAWA, January 17, 1975

At the beginning of January, we sent you a Calendar of Courses offered to LAT-2's between January and April of 1975. This Calendar unfortunately proved very incomplete. We are therefore enclosing a more definitive version, which we would ask you to use from now on.

Due to a severe shortage of suitable space, we have not yet succeeded in determining the location of several of the Courses which have been organized. They should be offered, however, and interested applicants will be informed of the location as soon as possible.

We have added a new Course to the Program: "Psychological Treatments". This Course is intended to complement the "Psychometry" and "Pedagogical Diagnostics" Courses. However, the latter courses are prerequisite for enrollment in this new course. In adding this course, we are trying to take account of the reactions and the feedback which reached us following the Courses given in the first part of the Program.

Allow us, in conclusion, to remind you to send us your registration forms prior to the deadlines specified, thus avoiding the risk of being unable to participate in the courses of your choice.

PROGRAM OF DEVELOPMENT FOR LAT-2's
Calendar of Courses
January 27 - May 2

TITLE	DATES	LOCATION
<u>JANUARY</u>		
Counselling III (Full)	27 to 31 Jan.	Holiday Inn (Dalhousie) Room 216
Psychometry and Pedagogical Diagnostics (12)	29-30-31 Jan.	Goldstein Bldg. 177 Nepean #220
<u>FEBRUARY</u>		
Psychometry (15)	4 Feb.	Goldstein Bldg. 177 Nepean #220
*		
*		
Methods Fundamentals (12)	5-6 Feb.	Carson, Rm. K-117-B
Counselling I (10)	10-14 Feb.	To be decided
Organizational Psychology (12)	10-14 Feb.	To be decided
Methods Fundamentals (12)	11-12 Feb.	To be decided
Animation I (12)	17-21 Feb.	Conference Centre Lac Simon (International)
Counselling I (E) (8)	17-21 Feb.	Touraine, Annex #207
Psychology of Learning (20)	24-25 Feb.	To be decided
Training for DC-2 Block 2 (12)	25-26-27 Feb.	Holiday Inn (Kent) Rm. 522
Training for DC-2 Block 2 (12)	26-27-28 Feb.	Holiday Inn (Kent) Rm. 521
Psycho-pedagogical Treatments (12)	25-26 Feb.	Goldstein Bldg. 177 Nepean #220
Pedagogical Diagnostics (12)	27-28 Feb.	Goldstein Bldg. 177 Nepean #220

*

These Courses had to be cancelled because the pedagogical materials for DC-2 Block 2 were not, and will not be, available before mid-February.

TITLE	DATES	LOCATION
<u>MARCH</u>		
Counselling I (10)	3 to 7 March	Touraine, Annex #207
Counselling III (E) (Full)	3 to 7 March	To be decided
Animation I (12)	3 to 7 March	Ottawa, to be decided
Psychometry (15)	6 March	Goldstein Bldg. 177 Nepean #220
Problem-solving Processes (10)	10-11-12 March	To be decided
Audio-visual (12)	10 to 14 March	To be decided
Counselling II (Full) (Group of November 74)	17 to 20 March	Hotel Carleton Towers Salon B
Counselling II (8)	17 to 21 March	To be decided
Pedagogical Diagnostics (12)	20-21 March	Goldstein Bldg. 177 Nepean #220
Problem-Solving Processes (10)	24-25-26 March	To be decided
Group-oriented Pedagogy (E) (12)	24-28 March	To be decided
Psychopedagogical Treatments (12)	25-26 March	Goldstein Bldg. 177 Nepean #220
<u>APRIL</u>		
Counselling III (Full)	1 to 4 April	To be decided
Planning of Work by Final Objectives (10)	2-3-4 April	To be decided
Counselling II (Group of 20 to 23 January)	2-3-4-5 April	To be decided
Counselling II (Group of 10 to 15 February)	7 to 11 April	To be decided
Organizational Psychology	14 to 18 April	To be decided

TITLE		DATES	LOCATION
Audio-Visual	(12)	14 to 18 April	To be decided
Planning of Work by Final Objectives	(10)	22-23-24 April	To be decided
Psychology of Learning	(20)	22-23 April	To be decided
Adult Psychology	(15)	25 April	To be decided
Counselling II (Group of 3 to 7 March)		28 April to 2 May	To be decided
Adult Psychology	(15)	9 May	To be decided

APPENDIX D5-I

ANNUAL REPORT

SUBJECT: Training Activities
of the Language Bureau
Training Service

FISCAL YEAR: 74-75

MAY 75

INTRODUCTION

The data supplied in this Report apply only to the Courses organized and managed by the Training Service for Language Bureau personnel in Fiscal Year 74-75.

Therefore, data concerning Training Courses which may have been organized on the basis of a local initiative, and the input of the Training Service within the framework of Introductory Courses for new teachers, do not appear in this Report.

[illegible][illegible]

REPORT ON TRAINING AND EDUCATION

Descriptive Title - Type of Training Necessary 1. Departmental Activities; 2. Inter-departmental Activities; 3. Outside Activities	Course No.	Length of each Course in Man-Days	Total Professional Cost	Professional Group	Total Number of Participants
	B-Bilingual E-English F-French				
1 - Interview and Consultation	F	4		LAT-1	120
1 - Interview and Consultation	E	4		LAT-1	20
1 - Counselling I	F	5		LAT-2	30
1 - Counselling I	E	5		LAT-2	8
1 - Counselling II	F	5		LAT-2	20
1 - Counselling II	E	5		LAT-2	6
1 - Counselling III	F	5		LAT-2	14
1 - Group-oriented Psychology	F	5		LAT-1	70
1 - Group-oriented Psychology	E	5		LAT-1	40
1 - Work Planning by Objectives	F	3		LAT-2	20
1 - Problem-solving Processes (Level 1)	F	5		LAT-1	20
1 - Problem-solving Processes (Level 1)	F	5		LAT-1	20
1 - Problem-solving Processes	F	3		LAT-2	20
1 - Methods Fundamentals	F	3		LAT-1	20
1 - Methods Fundamentals	F	3		LAT-2	30
1 - Animation	F	5		LAT-1	90
1 - Animation	E	5		LAT-1	30
1 - Animation	F	5		LAT-2	20
1 - Techniques of Spontaneous Expression	F	4		LAT-1	50
1 - Techniques of Spontaneous Expression	E	4		LAT-1	80
1 - Organizational Psychology	F	5		LAT-2	10
1 - Organizational Psychology	F	5		LAT-3	8
1 - Teaching by Objectives	F	5		LAT-1	20
1 - Pedagogical Diagnostics	F	2		LAT-2	40
1 - Psychometry	F	1		LAT-2	30
1 - Micro-teaching	F	4		LAT-1	60

TRAINING AND EDUCATION BUDGET REPORT

MANPOWER RESOURCES

(INCLUDING SUPPORT STAFF)

Department or Agency (Service de la Bureau des Langues Formation)			
Date Le 16 mai, 1975		Fiscal Year 74-75	
OCCUPATIONAL GROUP AND LEVEL	FULL-TIME PERSONNEL (Man-years)	PART-TIME PERSONNEL (Man-years/Days)	TOTAL RESOURCES (Man-years/Days)
7 EDS-3	4.90		1,225
1 CR-3	1		200
1 ST-4	.5		100
TOTAL	5.95		1525

5.95 années/h

FINANCIAL RESOURCES

TRAINER'S SALARY COST	120,100
ADDITIONAL TRAINING COSTS	8,000
NON-DEPARTMENTAL RESOURCE COSTS	15,000
TOTAL COST	143,000

FUTURE NEEDS

There is every reason to expect that the number of courses will increase substantially over the course of the next fiscal year, particularly at the LAT-3 and LAT-1 levels.

Courses in new areas will be added to the courses outlined in the Report, to meet new needs as they are observed.

APPENDIX D-6/D-7

D-6: Methods and methodologies
D-7: Study on the characteristics of
teaching groups A, B, C and D.

by

R. LeBlanc
G. LeBlanc

December 1975

TABLE OF CONTENTS

	<u>PAGE</u>
Preliminary remarks.....	285
1. Classroom methodologies.....	287
2. Relationships between didactic means suggested by the methods and methods actually applied in classrooms.....	322
3. Types of teaching offered to aptitude groups A, B, C and D.....	326
4. Need for changes.....	329
5. Areas of action.....	336
Appendices D-6 D-7 A.....	337
B.....	345
C.....	371
D.....	377

APPENDIX D-6/D-7
METHODS AND METHODOLOGIES
STUDIES ON CHARACTERISTICS OF TEACHING
GROUPS A, B, C AND D

PRELIMINARY REMARK

When the study was initially designed, it has seemed advisable to establish two different research projects: one being a comparison between the methodologies set forth in the methods and the methodologies actually used in classrooms, and the other consisting in the drawing up of lists of characteristic proper to the teaching of aptitude A students are opposed to similar lists applicable to teaching students of aptitudes B, C or D. An analysis of the results obtained for both research projects produced a breakdown of results in quantities sufficiently great as to warrant combining all the data into one single report.

Research objectives: (a) study classroom methods and evaluate them; (b) examine relationships between didactic means suggested by the methods and methods actually used in classrooms; (c) compare types of teaching offered to groups of aptitudes A, B, C and D; (d) compile and analyze desirable changes pointed out by teachers and students; (e) determine possible areas of action.

Available Data

For the combines study, we made use of the following resources:

- a quantitative study conducted by G. Lemire and his team at Laval University using the polychronometric system to evaluate classroom teaching during which three methods used by the Language Bureau are being applied;

- part of a report (Part II) by L. Laforge dealing with an analysis of Dialogue Canada;
- data obtained from the Language Bureau questionnaire on continuous courses;
- a summary of comments by students and teachers on certain points concerning pedagogy related to work conducted for study B (Psychology);
- results of interviews and questionnaires obtained during the longitudinal study;
- comments by senior teachers and our own comments given after listening to some seventy hours of recorded classroom teaching.

1. CLASSROOM METHODS

At the time the research project was being conducted, four teaching methods of the Language Bureau had been published and were in use: Dialogue Canada 1, Approche traditionnelle, Les Ensembles pédagogiques and Contact Canada. As the latter is the only one being used for teaching English as a second language, we were unable to compare it quantitatively with another method and it was therefore not considered for this aspect of the study.

Mr. Gilles Lemire, professor in the Faculty of Educational Sciences of Laval University and members of his team were entrusted with the task of preparing a quantitative analysis of classroom teaching during which methods designed by the Language Bureau for teaching French as a second language were examined using the polychronometric technique.

Polychronometric analysis was selected in preference to others for its ability to give information on a real time basis and therefore to quantify data, as well as for its ability to consider a greater range of variables, thus allowing for a more detailed interpretation than techniques devised by Flanders, Wragg, Moskowitz and Jarvis, for instance.

Selection was also influenced by the fact that we had already retained the services of other specialists (Germain, Laforge, Massey) who were to conduct a theoretical analysis of those methods and by the fact that we thought it useful to obtain more objective elements of comparison and verification.

Given the rather technical nature of the report on this analysis, we believed it would be advisable to simply add the main section to this report on projects D-6 and D-7. The documents which accompanied the Lemire report are given in appendix.

It may appear somewhat unusual that the analysis should bear only on two hundred and forty minutes of teaching while the longitudinal study dealt with some seventy hours of recorded classroom teaching. Suffice it to say on this point that the second was used as the element of analysis and therefore each minute of teaching resulted in sixty analysis elements. This brief explanation will help in understanding why eighty hours of analysis were required per recorded hour of teaching. Given the tight schedules we were to meet, one must understand that a certain selection had to be made. In fact, we chose randomly among the available tapes for sequences of classroom teaching during which each of the three methods were being applied. The pages which follow were drawn verbatim from the report on this analysis.

Sigla and abbreviations

D	:	duration
F	:	frequency
N	:	number
Tpr	:	teacher-presentation
Tco	:	teacher-confirmation
Tre	:	teacher-rejection
Tad	:	Teacher-administration
Tqu	:	Teacher questioning
Tpt	:	Teacher-prompting
Tmo	:	Teacher-modelling
Trd	:	Teacher-reading
Twr	:	Teacher-writing
Tnl	:	Teacher-use of native language
cr	:	correct reading aloud
cv	:	correct imitative and incremental drill
cp	:	correct operational exercise
li	:	incorrect reading aloud
iv	:	incorrect variational drill
ii	:	incorrect imitative and incremental drill
ip	:	incorrect operational exercise
gr	:	group activity
si	:	silence

Introduction

The Polychronometric Technique is designed to analyze the behaviour of teacher and students engaged in a teaching/learning situation. The analysis draws from two sets of data: 1) the relative duration of variables describing behaviour; 2) and the frequency of these variables. (Appendix 1).

Processing of this data provides a description of teaching activities considered in terms of: 1) the activity index; 2) the variety index; 3) the intensity index; 4) the effectiveness index; 5) the degree of structuration.

1- The activity index is the quotient of the total number of seconds in a given teaching point and the sum of frequencies in teacher/student activities describing their didactic behaviour.

$$\frac{\text{Total number of seconds in given teaching point}}{\text{Sum of frequencies in teacher/student activities describing didactic behaviour}}$$

2- Variety index:

The variety index obtained by observing interactions occurring during a lesson determines the duration of each type of activity.

$$\frac{\text{Total number of seconds in given teaching point}}{\text{Types of activities (teacher/student)}}$$

3- Intensity index:

The intensity index measures student participation. It is the quotient of the number of student interventions and the number of minutes

in a teaching point. For purposes of this study, the number of student interventions will be replaced by the sum of frequencies in the student's didactic behaviour.

Sum of frequencies in student's didactic behaviour

Number of minutes in teaching point

4- Effectiveness index:

The effectiveness index measures the language performance of the student in terms of new language forms taught during a lesson.

Total number of seconds in teaching point

Number of correct sentences

X Number of new
forms taught

5- Degree of structuration

The degree of structuration can be essentially observed by reconstituting the lesson plan. The lesson plan itself is determined by outlining the various phases in the teaching sequence. The reconstituted lesson plan should be compared with the original sequence of activities.

This paper is an analysis of three different approaches to language teaching for each of which four twenty-minute teaching sequences were recorded during the regular language training of federal public employees. The analysis will define the didactic behaviour of teacher and students as well as the characteristic of each particular approach to teaching.

I- The VH Approach to Teaching
(Ensembles Pédagogiques - 2nd level)

Description of Lesson

- 1- Questions on application of Lesson 10 vocabulary
- 2- Introducing the vocabulary

- introduction to conversation topics
- questions
- answers
- relevant explanations

1- Formula of Teaching Approach

The description of the didactic behaviour related to the teaching points outlines the types of activities characterizing the didactic behaviour of the teacher and students. The following tables describe the salient features of teaching points VH 68-1 and VH 68-2¹.

VH 68-1	DIDACTIC BEHAVIOUR					
	TEACHER	(1)%	(2)%	STUDENT	(1)%	(2)%
(1) duration	1. Presentation	41	15	1. Operational exercises	60	69
(2) frequency	2. Modelling (correcting)	23	22	2. Group activity	35	26
	3. Questioning	11	31			
VH 68-2	1. Presentation	29	22	1. Operational exercises	63	79
	2. Modelling	11	12	2. Group activity	33	18
	3. Questioning	34	18			

The formula to determine this teaching point is as follows:
for VH 68-1, $[(pr, qu) + MO + (qu, pr)] [cp gr]$. The predominant characteristics of the teacher's behaviour are the duration of time spent in presenting new subject matter or reviewing previously learned subject matter and the frequency at which the students are questioned; on the part of the student, operational exercises predominate, i.e., exercises demonstrating the extent to which the student understands and knows the language being studied. The formula for VH 68-2:

$[(pr, mo) + (mo, pr) + QU] [cp + gr]$ varies slightly.

¹ See also Tables 1-4, Appendix II.

VH 69-1	DIDACTIC BEHAVIOUR					
	TEACHER			STUDENT		
	1. Modelling	22.2	8.1	1. Variational exercises	32	31
	2. Presentation	26.3	28.7	2. Operational exercises	28	41
	3. Questioning	20.4	28.7	3. Incremental exercises	32	22
VH 69-2	1. Presentation	54.8	12.8	1. Variational exercises	36	36
	2. Modelling	15.5	22.6	2. Operational exercises	28	37
	3. Questioning	13.5	28.2	3. Incremental exercises	33	22

The teaching point VH-69 is characterized by the teacher's attempt to correct incorrect language forms produced by the students; the formula is the following¹: $\left[(MO) + (pr, qu) + (qu, pr) \right] \left[(cv, cp, ci) \right]$.

The approach taken by the teacher is described by the following formulae:

$$\begin{array}{l} \left[(pr, qu) + MO + (qu, pr) \right] \left[(cp, gr) \right] \\ \left[(pr, mo) + (mo, pr) + QU \right] \left[(cp, gr) \right] \\ \left[(MO + (pr, qu) + (qu, pr)) \right] \left[(cv, cp, ci) \right] \end{array}$$

in which the didactic behaviour of the teacher consists in presenting, modelling or correcting and in questioning in such a fashion as to have the student reply by what are known operational exercises, variational drills,² imitative and incremental exercises, and group activities.

2- Analysis of indices to determine the value of the approach:
(Appendix III).

¹ MO : The use of capital letters avoids repetition; e.g., MO instead of (mo, mo) or QU instead of (qu, qu).

² See also Tables 5-8, Appendix II.

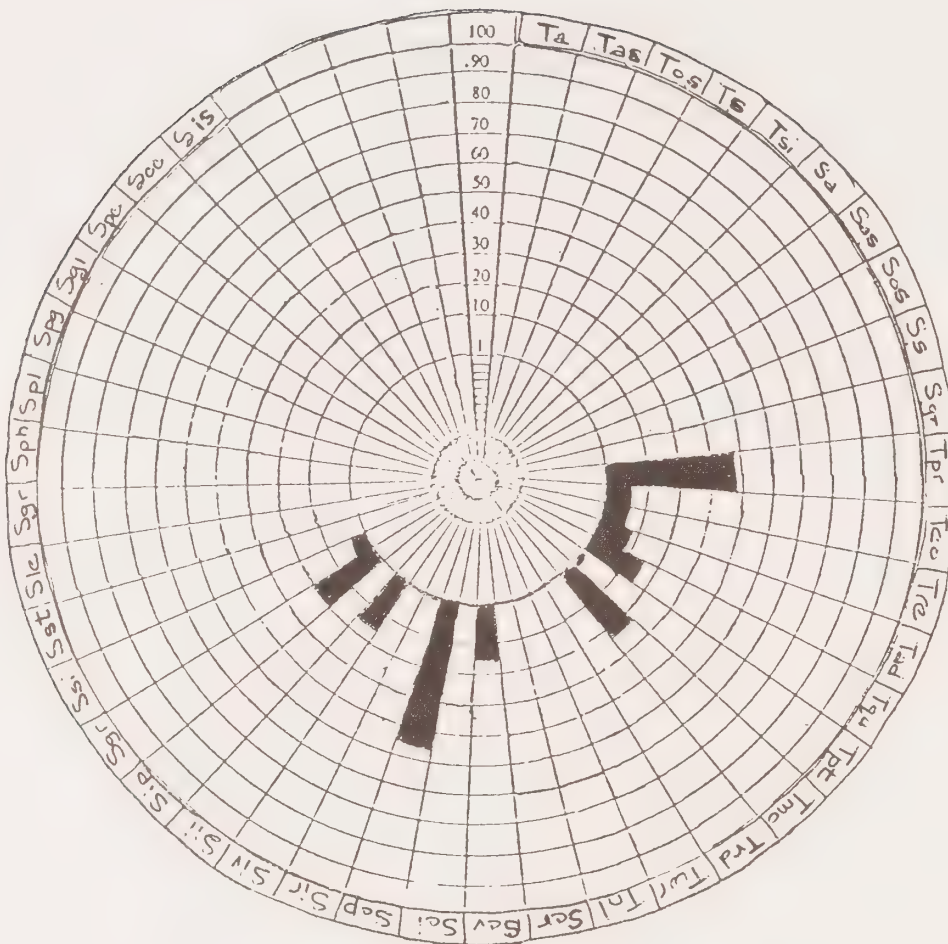


Fig. 1 : Profile of VH approach
in terms of duration.

1) Activity index: Cumulated frequencies in the didactic behaviour of teacher and students result in 280 occurrences for VH 68-1

309 " " VH 68-2

496 " " VH 69-1

386 " " VH 69-2

or an average of 369 occurrences per teaching point. The student is responsible for 585 occurrences, or 146 per teaching point, and the teacher for 924, or 231 per point.

The teaching points are therefore given the following activity indices: VH 68-1 : 4.2 ; VH 68-2 : 3.8

VH 69-1 : 2.4 ; VH 69-2 : 3.1

and a mean index of 3.4. If the other approaches examined produce indices of 2.9 and 2.7 and if the lowest number applies to the most active approach, it is possible to have some idea of the VH approach in terms of the activity produced in class.

2) Variety index: The variety index is based on the categories of didactic behaviour and is determined by a number that becomes smaller as a larger number of categories appear during a given teaching approach. Hence, the points in the VH approach use 13, 12, 17 and 15 categories respectively or an average of 14.2; the average for MC is 16.2 and that for JB is 14.5. If the maximum number of possible categories is 20, it is then possible to evaluate extreme variations of the index.

The variety index is inconsistent in the case of the VH approach:

VH 68-1 : 92.3 ; VH 68-2 : 100

VH 69-1 : 70.5 ; VH 69-2 : 80

The mean index for VH is 85.7; for MC is 79; and that for JB is 83.7. The least variety in didactic behaviour occurs with the VH approach.

3) Intensity index:

The intensity index measures the density of activities per minute of teaching. The greater the index, the greater is the intensity of the approach. For the VH approach, the indices obtained for the points analyzed are as follows:

VH 68-1 : 14 ; VH 68-2 : 24.3

VH 69-1 : 15.4; VH 69-2 : 19.3

With a mean index of 18.2, the VH approach ranks third among the different approaches; the other two were rated as 19.9 and 20.4.

4) Effectiveness index:

The number of correct sentences produced by the student and the number of new language forms introduced by the teacher during a teaching point constitute a gauge whereby the effectiveness of an approach can be measured. The analysis of points in the VH approach gave the following results:

VH 68-1 : 288 ; VH 68-2 : 1266

VH 69-1 : 1040 ; VH 69-2 : 1400

The mean index is therefore 999 and the VH approach therefore rates after the MC approach which was given an index of 874 and before the JB approach which had an index of 652.

5) Degree of Structuration (Appendix V)

The approach produces a set of interactions which can be subdivided into the following categories:

- i) simple-structure category: Stimulus by the teacher causes a response by the student. Appendix IV gives a list of

structures.

(qu, mo) cp

(mo, pr) cp

ii) Teacher stimulus produces student and group response:

(mo) cp, gr :

(mo, re) cp, gr :

iii) Teacher stimulus produces a student response followed immediately by a reinforcement stimulus:

(mo, re) cp (co)

(pr, mo) cp (co, re)

(pr, qu) cp (co, re)

iv) Chain stimuli produce chain reactions which result in complex structures:

(mo, pr, qu) cp (qu) gr 68-1

(mo, qu) ci (nl) cp (co) cp

(mo) cp (qu) cp (co)

(pr, qu) cp (pt) cp

(mo, nl, qu) cp (qu) gr (re, qu) cp (co)

(pr) cp (ad, co) cp (co)

v) Certain sequences of stimuli may indicate operating difficulties or considerable time spent in giving explanations:

e.g., (pr, mo, qu, pt, ad, mo, pt, qu, wr, mo, qu)

II- The MC Approach to Teaching
(DIALOGUE CANADA 1)

Description of Lesson

- 1- Systematization of Lesson 17
- 2- Work with use of tape recorder
- 3- Summary activities
- 4- Reading of Lesson 17
- 5- Angus

1- Formula of Teaching Approach

Teaching points MC 15 and MC 16 lead to the analysis of another approach adopted by a teacher who is teaching a group. The following formulae describe the predominant types of activities:

$$\begin{array}{ll} \text{MC 15-1} & \left[\text{PR} + (\text{qu}, \text{co}) + (\text{mo}, \text{qu}) \right] \quad \left[\text{CV} + \text{IV} + \text{CI} \right] \\ \text{MC 15-2} & \left[(\text{pr}, \text{qu}) + (\text{qu}, \text{mo}) + (\text{mo}, \text{ad}) \right] \quad \left[(\text{cp}, \text{ci}) + (\text{ci}, \text{cp}) + (\text{cv}, \text{ii}) \right] \\ \text{MC 16-1} & \left[\text{QU} + \text{MO} + (\text{pr}, \text{ad}) \right] \quad \left[\text{CR} + (\text{cv}, \text{ir}) + (\text{iv}, \text{cp}) \right] \\ \text{MC 16-2} & \left[(\text{pr} + \text{qu}) + (\text{qu}, \text{ad}) \right] + \text{MO} \quad \left[\text{CR} + \text{si}, \text{cp}) + \text{IR} \right] \end{array}$$

The MC approach makes use of the following stimuli: the presentation of facts, modelling or correcting and questioning. The students respond with various replies with the variational drill being the dominant type of activity; other student activities are imitative and incremental drills and reading exercises. The distribution of student activities is particularly interesting¹.

2- Analysis of indices to determine the value of the approach: (Appendix III)

1) Activity index: The analysis of the didactic behaviour of teacher and students points out characteristic types of activities and their frequency:

445 occurrences for MC 15-1
392 occurrences for MC 15-2
392 occurrences for MC 16-1
368 occurrences for MC 16-2

¹ See also Tables 9-16, Appendix II.

Out of 1597 occurrences, 771 describe the didactic behaviour of the teacher and 826 that of the student. The mean frequency for MC approach is 398 of which 193 apply to the teacher and 207 to the student.

The activity index derived from this analysis indicates the level of activity in the teaching point:

MC 15-1 : 2.7 ; MC 15-2 : 3

MC 16-1 : 3 ; MC 16-2 : 3.2

i.e., the approach has a mean index of 2.9.

2) Variety index: The variety index of MC 15-1 varies considerably from that of MC 15-2, MC 16-1 and MC 16-2, i.e., 92.3 as compared with 75, 74.4 and 74.4. The number of activities used to present new subject matter or material already taught accounts for the activity index of point MC 15-1. This decreases the possibility of using certain other types of activities.

The mean activity index is 79. The MC approach utilizes the greatest variety of types of activities, i.e.,

MC 15-1 : 13 ; MC 15-2 : 16

MC 16-1 : 18 ; MC 16-2 : 18

hence the mean number of types of activities is 16.2.

3) Intensity index: The intensity index is related to the activity index, but is inversely proportional to it because the intensity index is based on the cumulative frequencies of activities making up the didactic behaviour. The 445 occurrences obtained when determining the frequency at which the different types of activities were conducted resulted in a mean of 22.2 activities per minute for the teaching point MC 15-1 or an index of 22.2. The indices calculated for MC 15-2, MC 16-1 and MC 16-2 were 19.6, 19.6 and 18.4 respectively.

The MC approach with a mean intensity index of 19.9 therefore ranks in second place.

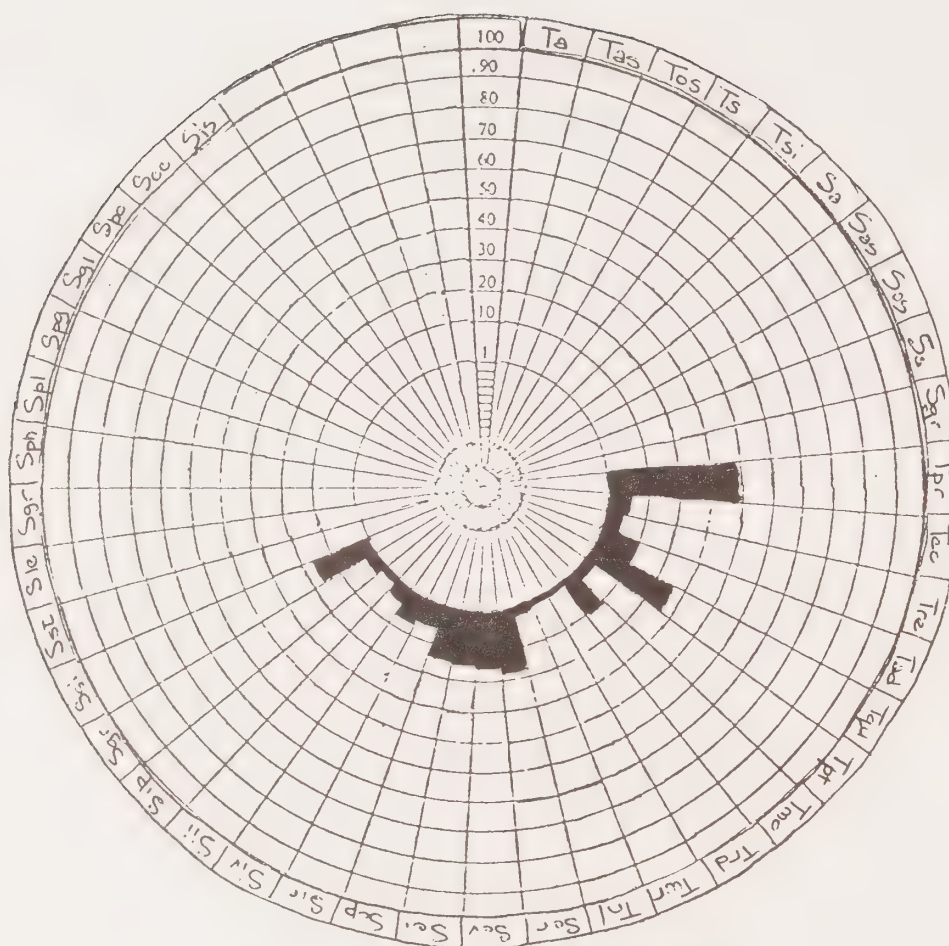


Fig. 3 : Profile of MC approach
in terms of duration.

4) Effectiveness index: The number of correct sentences produced by the students is of prime importance, as the primary objective of teaching a language is to enable students to perform at least at a minimum level. In addition, the number of new language forms introduced to students is also important in promoting better learning; the smaller the number, the greater the possibility of repetition which is another factor conducive to learning. This data is given hereunder in a table together with the resulting effectiveness index. The mean index is 874.

	CS	NNF	EI
MC 15-1	60	56	1120
MC 15-2	70	40	657
MC 16-1	37	15	486
MC 16-2	38	39	1231

CS: correct sentences

NNF: number of new language forms

EI: effectiveness index

5) Degree of structuration: The interactions which give a specific form to approach can be grouped according to the following categories:

(Appendix IV gives a list of structures)

i) simple-structure category:

(pr) cv	(mo, pr) cv
(ad, pr) cv	(qu, ad) ci
(mo) iv	(qu, ad) ip
(ad) iv	(nl, pr) cp
(pr) cp	
(pr) ci	

ii) single stimulus - double response

none

iii) stimulus - response - reinforcement stimulus

(pr) cv (co) ; (qu, ad) cv (co)

(mo) cv (co)

(pr) ci (co)

(mo, qu) cv (co)

iv) chain stimuli - chain reactions

(pr, qu) ci (qu) ci (co)

(pr, qu) ci (co, qu) ci

(ad, pr) iv (re) cv (co)

(pr) cv (pt) cv (co)

(pr) iv (pt) cv, iv (pt) cv (qu) iv

(pr) iv (re, mo) iv (re) ci, cv (co)

(pr) cv, cp (re, mo) cp (re) cv (mo) cv (re) iv, cv (co)

(pr, qu, nl,) cr, ir (mo) cr

(mo) cr, ir (pt) cr, ir (pt) ci (co)

(ad) cr, ir (mo) cr (co) cr, ir (mo) cr

(ad, qu) ir (mo) ci cp (co)

(ad) cr, ir (re, mo) ci (co) cr, ir (mo) cr

v) A single structure indicating time spent in giving explanations:

(pr wr nl mo ad)

III- The JB Approach to Teaching
(APPROCHE TRADITIONNELLE)

Description of Lesson

- 1- Presentation of vocabulary
- 2- Film (point 19: On the Roof)
- 3- Questions on film with use of a picture
- 4- Five-minute pause
- 5- Repetition of expressions with use of tape recorder
- 6- Active memorizing by means of dramatization

1- Formula of Teaching Approach

Three groups of activities can be established from the first three activities relating to the didactic behaviour of the teacher by grouping activities which rank first, second and third in terms of duration and frequency. The predominating activities of the student's didactic behaviour are indicated¹.

DIDACTIC BEHAVIOUR						
	TEACHER	(1)%	(2)%	STUDENT	(1)%	(2)%
JB 60-1	1. presentation	74	35	1. Silence	66.2	3.7
	2. Questioning	11	20	2. Operational exercises	22.9	70.4
	3. Confirmation	6	152	3. Incremental drills	6.4	16.3
JB 60-2	1. Presentation	51	25	1. Operational exercises	33	33
	2. Questioning	21	22	2. Incremental drills	30	42
	3. Confirmation	12	25	3. Silence	18	10
JB 61-1	1. Presentation	51	36	1. Imitative drills	37	52
	2. Administration	23	16	2. Silence	38	14
	3. Confirmation	11	27	3. Operational exercises	8	16
JB 61-2	1. Administration	45	29	1. Imitative drills	78	56
	2. Presentation	15	16	2. Silence	12	14
	3. Modelling	14	22	3. Operational exercises	6	13

(1) Duration

(2) Frequency

¹ See also Tables 17-24, Appendix II.

The preceding table gives the sequence of activities from which the formulae for the JB approach were derived:

JB 60-1	:	(PR + QU + CO) (si, cp, ci)
JB 60-2	:	$\left[\text{PR} + (\text{qu}, \text{co}) + (\text{co}, \text{qu}) \right] \left[(\text{ci}, \text{cp}, \text{si}) \right]$
JB 61-1	:	$\left[\text{PR} + (\text{ad}, \text{co}) + (\text{co}, \text{ad}) \right] \left[(\text{ci}, \text{si}, \text{cp}) \right]$
JB 61-2	:	$\left[\text{AD} + (\text{pr}, \text{mo}) + (\text{mo}, \text{pr}) \right] \left[(\text{ci}, \text{si}, \text{cp}) \right]$

Activities in the didactic behaviour of the teacher in the JB approach are presentation, questioning, confirmation, administration and modelling. In response to those stimuli, the student listens or produces incremental drills or operational exercises. The JB approach defined in terms of one single formula would be as follows:

$$\left[(\text{pr}, \text{ad}) + (\text{qu}, \text{ad}) + \text{CO} \right] \left[(\text{ci}, \text{cp}, \text{si}) \right]$$

2- Analysis of indices to determine the value of the approach
(Appendix III)

1) Activity index:

The indices for the various sections of the JB approach are as follows:

JB 60-1 : 3.6 ; JB 60-2 : 2.4

JB 61-1 : 2.4 ; JB 61-2 : 2.4

The above indices indicate a certain consistency in the rhythm of activities forming the various parts of this approach. The mean index is 2.7, i.e., the most active of the approaches examined. Out of a total 1742 occurrences of activities, 886 apply to the didactic behaviour of the teacher and 856 to that of the student. The mean frequency is 436 occurrences per point analyzed.

2) Variety index:

The distribution of categories describing the didactic behaviour of the teacher is not identical for all points:

JB 60-1 : 16 ; JB 60-2 : 15

JB 61-1 : 15 ; JB 61-2 : 12

hence, the great variation of the index ranging from 100 (JB 61-2) to 75 (JB 60-1) with 80 (JB 60-2, JB 61-1) as an intermediate index. The mean index is 84.

3) Intensity index:

The JB approach has the highest intensity index, i.e., an index of 20.4 distributed as follows: 11.1, 24.9, 24.2 and 21.4. Long periods of time spent looking at films during point JB 60-1 result in a noticeable drop of the index; this fluctuation is caused by long periods of silence. In fact, for a frequency of 5, periods of silence total 312 minutes or one quarter of the total time for the point.

4) Effectiveness Index:

The JB approach shows a certain peculiarity characteristic of its development. New language forms presented by the teacher to the students range from 32 in point JB 60-1 to 5 in JB 60-2 and from 22 in point JB 61-1 to 1 in point JB 61-2. This can be explained by the fact that the subject matter presented in JB 60-1 and 61-1 is studied more thoroughly in the complementary points 60-2 and 61-2. The results indicate the close relationship existing between points: correct sentences are distributed as follows:

JB 60-1	:	17	;	JB 60-2	:	60
JB 61-1	:	121	;	JB 61-2	:	78

The effectiveness index of these points ranges from 2256 (JB 60-1) to 34 (JB 61-2) with the indices for the other points being 100 (JB 60-2) and 219 (JB 61-1). The mean index of 652 rates higher than the index of either MC and VH which were given an index of 874 and 999 respectively.

5) Degree of structuration: (Appendix IV)

Interaction occurring throughout this approach are divided into four categories:

i) simple-structure category:

(pr) cp	(ad) cp
(pr) ci	(ad) ci
(pr) gr	(ad, wr) cv
(pr, wr) cp	
(pr, wr) cv	
(pr, wr, nl, qu) ci	
(pr, ad, wr) ip	

ii) Single stimulus - double response

(pr, wr, nl) cp, gr

iii) stimulus - response - reinforcement stimulus

(pr) cp (co)
(pr, wr, nl) cp (co)
(pr, wr, qu, ad) cp (co)
(pr, ad, qu) cp (co)
(pr, nl) cp (co)
(ad) cp (mo)
(qu) cp (co)
(qu, pt) cp (co)
(wr, pr, qu) cp (mo)

iv) Chain stimuli - chain responses

(pr) cp (co) ci (co) ci
(pr) cp (mo) ci
(pr) cp (re, mo) cp
(pr) cp (mo) cp (re, mo) ci (co)
(pr) ci (pt) ci
(pr, qu) cp (mo) cp (co)
(pr, qu) cp (re) cp (re)
(pr) ip (mo) cp, ii (mo) ci (co)

(pr) si (ad) ci (co) ci (co) ci (co) ci (re)
(ad, pt) ci (pt) ci (pt) ci (pt) cp, ci (mo) ci (co) ii(mo)
(pr) ci (mo) ci
(in) cp (nl) cp (mo) cp
(qu, pt) cp (mo) ip (re)
(qu, ad) cp (mo) gr (co)
(qu, ad) ip (mo) ip (mo) cp
(qu, pr) si (ad, qu) ci (pt) si (co)

There are no structures implying an operating difficulty or considerable time spent giving explanations.

Conclusion:

The results of the analysis of the teaching approaches demonstrate that:

1- The teaching points which are outstanding in terms of activity are those which produce the greatest number of teacher and student interventions within the shortest period of time. The activity index of a lesson is directly related to the number of such interventions.

	Interventions	Activity Index
Illustration:	JB : 1742	2.7
	MC : 1597	2.9
	VH : 1293	3.4

2- The approach which is most conducive to learning is the one which makes use of the greatest number of variables in the didactic behaviour of both teacher and students.

		Mean number of variables	Variety Index
Illustration:	JB :	14.5	83.7
	MC :	16.2	79
	VH :	14.2	85.7

3- The most effective approach is the one in which the student produces the greatest number of correct sentences and in which the teacher introduces the fewest new language forms or the least amount of new subject matter.

		Correct sentences	New Lang. forms
Illustration:	JB :	276	60
	MC :	176	148
	VH :	71	47

SUMMARY TABLE

TEACHING APPROACH	MC		JB		VH	
N: Number R: Rank	N	R	N	R	N	R
1- Number of behaviours	1597	2	1742	1	1293	3
2- Correct sentences	176	2	276	1	71	3
3- Incorrect sentences	127	3	94	2	75	1
4- Correct sentences after correction	33	3	54	1	36	2
5- New language forms	148	3	60	2	47	1
6- Activity index	2.9	2	2.7	1	3.4	3
7- Variety index	79	1	83.7	2	85.7	3
8- Intensity index	19.9	2	20.4	1	18.2	3
9- Effectiveness index	874	2	652	1	999	3

Too frequent use of operational exercises decreases the effectiveness of a lesson because such mode of didactic behaviour does not promote learning through the presentation of a model. Too many new structures produce a scattering of efforts for the students resulting in a dispersion effect which, in certain cases, may destroy motivation.

Lack of preparation or strategy by the teacher will often bring the group into a type of deadlock situation. Dissatisfaction will result from the students' efforts to learn by a trial and error process. An analysis of the degree of structuration demonstrates that similar moments occurred during the VH approach at which time the teacher attempted by various means to re-establish normal interaction between himself and the students.

The summary table gives a comparison of the three different approaches on nine different points. The JB approach rates six times in first place and three times in second. Twice it is superseded by the VH approach which presents fewer new language forms and produces fewer incorrect sentences. The small number of correct sentences and the considerably fewer occurrences of didactic behaviour encountered with the VH approach should nevertheless indicate that caution is necessary. Such limited participation and production would imply that the results are less significant. The variation in the total number of correct, incorrect or repeated sentences makes it advisable to weigh the results given in the table. The JB approach produced 424 such sentences, the MC approach, 346 and the VH approach, 182.

The MC approach, on the other hand, makes the most extensive use of the types of activities particular to the didactic behaviour of teacher and students; the approach therefore has the highest variety index.

It might be useful at this point to devote a few lines to commenting on this analysis. Firstly, one must bear in mind that we are dealing with an objective and quantitative analysis which, by definition, is not subject to interpretation. Certain figures obtained by the Quebec research team were altered as a result of an unproductive activity (but at times necessary) occurring during a given period of time. For that reason, we personally have faith in this type of analysis only when it is accompanied by a sound theoretical analysis used as reference. There is therefore merit in referring to the project D1 report in parallel with this particular section of the analysis.

For instance, the report mentioned the extent to which the final version of Dialogue Canada at times departs from its basic postulates. This conclusion was in part confirmed by the polychronometric analysis. A similar statement might also apply to another conclusion mentioned in report D1 which suggested that Approche traditionnelle was most likely a more effective method for teaching adults than either DC1 or Exemples pédagogiques. Of perhaps even greater importance, the poor performance obtained with Ensembles pédagogiques, a method precisely lacking in providing teachers with some teaching guide, would clearly point out the need for a certain structured form for the benefit of both teacher and student. Therefore and without delving into greater detail, the quantitative analysis broadly confirms the results of the theoretical analysis which predicted that difficulties would arise from using undefined methods.

Note however that the polychronometric analysis was not concerned with determining whether or not a teacher followed the method, etc. The analysis quantified the behaviors of teacher and student. When analyzing various methods, for instance, the performance of an excellent teacher would certainly militate in favour of one method in preference to one used by a teacher of average teaching ability. This may in fact have occurred to some extent in our own particular case as we had neither the time nor the resources to conduct a study on a wider scale. Such

applied research remains yet to be done. We therefore wish to consider only the salient points of the results. Nevertheless the trends clearly indicated in this report are most likely valid given the fact that a properly established, well structured method, one with which the teacher is familiar, should prevent the teacher from falling prey to the pitfalls pointed out in the polychronometric analysis.

2. RELATIONSHIPS BETWEEN DIDACTIC MEANS SUGGESTED BY THE METHODS
AND METHODS ACTUALLY USED IN CLASSROOMS

The polychronometric analysis provided us with data which enabled us to draw conclusions on the performance of several teachers each of whom had used one of the given methods. We considered it advisable to conduct the research along a different direction and to try to determine the extent to which the teachers closely followed the methodology set forth by the various methods. In our opinion, if a given method was founded on a well integrated theoretical basis, it should clearly point out teaching/learning options and provide the teacher with means of achieving those objectives.

In that respect, in commenting upon DC 1 Laforge wrote as follows:

It is obvious that the strict objectives sought under each phase of the units of Dialogue Canada are mitigated by the permissive attitude expressed by authors of the method who stated that: "Adaptation to an actual classroom teaching situation should go beyond the total structured framework in order to promote individual learning situations. The only sound rule for teachers is to follow flexible teaching methods which are based on a theoretical and practical knowledge of major teaching options". They further added that: "The methodology was broadened to provide the teacher with a set of options enabling him to adapt his teaching to his student".

Such indications of a certain methodological permissiveness allowed by the authors of Dialogue Canada should not be considered the only explanation of the results obtain in our analysis. Other reasons may lie in the individual and widely different training background of the teachers employed by the Language Bureau as well as in numerous other factors unrelated to teaching itself. Certain facts should nevertheless be pointed out:

1. According to recordings of actual classroom teaching, approximately 25% of teachers did not follow the methodology designed and described by the authors.

2. A rather high percentage (30%) followed the methodology very closely.
3. The remaining 45% either partly disregarded the method (for certain phases) or partly followed the method (for most phases).

These results should be qualified. A great number of teachers (38%) did not apply or improperly used the principles of phonetic correction according to the verbal-tonal system. Others (10%) violated the golden rule of the methodology mentioned on page 31: "Insofar as possible, the teacher must avoid translating". Generally speaking, the phase entitled "Contextualizing" was the one least respected with re-utilization and drilling exercises being either skipped, shortened or altogether poorly conducted. The "Contextualizing" phase is highly important for the student and, for the teacher, the most difficult to conduct properly. We shall refrain from giving an actual percentage as none of the tapes on this phase convinced us that the method suggested by the authors was being satisfactorily followed. (pp.22-24)

This tendency of teachers to depart from the method does not apply exclusively to Dialogue Canada. We asked senior teachers of the Language Bureau to listen to some seventy hours of teaching recorded for the longitudinal study and we ourselves listened to a certain number of hours. We unanimously arrived at the same conclusions: a) language courses are definitely lacking in variety and are very often monotonous; b) regardless of the teaching method used by the teacher, the similarity of techniques being used is very obvious. We shall further discuss the aspect of variety in section 4. of this report. At the moment, we deem it advisable to look more closely at our second conclusion.

There are two reasons why teaching procedures do not greatly differ regardless of the method being followed; these reasons are complementary to one another. This first is that teachers are not encouraged to follow strictly a given method but are left to draw upon their own resources at one time or another during the lesson. The longitudinal study clearly pointed out this situation. Question 14.0 and sub-questions dealt with the methodology followed without alterations with changes considered desirable. The results might be summarized as follows:

First level (8 groups)

Four teachers did not at any time follow the methodology and two others admitted that they followed it three out of four times. None of the teachers followed the methodology entirely during the four-week period.

Five teachers mentioned that they occasionally skipped certain phases. All teachers had made certain additions with supplementary oral exercises, free speech periods and activities (not specified) being those most frequently mentioned. Four groups had not engaged in any socio-cultural activities during the four weeks of the investigation. One teacher mentioned that the students had requested such activities, but that they were contrary to school policies for first level students.

Among the reasons mentioned as a justification for making methodological adaptations, the need for variety was mentioned more than twice by six teachers. In four groups, changes were made as a result of requests by students. The need for variety and requests by students were both mentioned by four teachers. Two teachers claimed that the methodology was poorly suited to their particular teaching style (A). In the opinion of three teachers, the methodology was not suited to the learning procedures of their students (B). Two teachers mentioned both (A) and (B).

Second level (3 groups)

None of the teachers followed the proposed methodology for the following reasons:

methodology not conducive to learning	1
need for variety	3
in reply to requests by students	3
method poorly suited to teacher's teaching style	2

Evidently, the reasons given for changing a given method are both varied and valid in themselves. However we believe that this situation leads to a single type of teaching, hence the complementary aspect mentioned earlier, for the very reason that teachers of the Language Bureau were all trained for teaching only one method (and its original methodology), i.e., Dialogue Canada 1. For further details regarding this matter, refer to Report D-5, Part I, in which the various stages of the initial training programme are described. If we also bear in mind that most teachers have very little experience in teaching a language (cf. Report D-1), it is therefore not particularly surprising that the changes made to the method are all rather similar: elimination of difficult aspects of the method, the purpose of which is poorly understood, addition of structural-type exercises drawn from various sources (cf. Report D-2) often unrelated to the given method, etc.

3. TYPES OF TEACHING OFFERED TO GROUPS OF APTITUDES A, B, C AND D

As mentioned in the preceding chapter, teaching procedures did not vary greatly regardless of the method being followed if we exclude the few variations which necessarily appear when Approche traditionnelle is used (e.g., grammar rules explained in English). This situation is all the more unfortunate because the Orientation Services of the Language Bureau made serious efforts, by means of preliminary tests and interviews, to draw a profile of each candidate in the language courses and to suggest different methods for different profiles. For instance, this was the reason for creating Le français fonctionnel, a method designed for the particular needs and characteristics of a large percentage of students (cf. Report D-1).

All students of aptitudes A, B and C were placed in groups of similar ability who were given the same general profile. The method applied by the teacher for a given group is suited to the particular set of characteristics of that group. Hence, if the methods which were originally conceived to be similar in design and technique are reduced to a mere basic skeleton, most often to simplify the work of the teacher, then the groundwork aimed at helping the student learn through his own learning strategies, is of little practical use.

The data obtained through the longitudinal study confirms this point. For instance, for question 3.0, "Do you feel that you have learned something over the last three days and, if so, what have you learned?", there was a great similarity between the replies of teachers and students, regardless of group. The results were as follows:

<u>STUDENTS</u>	<u>TEACHERS</u>
1. Grammatical points	1. Grammatical points
2. Vocabulary	2. Pronunciation
3. Structures	3. Vocabulary
4. Better comprehension	4. Structures
5. Better expression	5. Better comprehension
6. Pronunciation	6. Better expression
7. Idioms	7. Idioms
8. Spelling	8. Cultural facts
9. Cultural facts	9. Spelling

This virtual consensus on precisely what was learned over a three-day period during each of the four weeks of the study seems to clearly illustrate statistically our own conclusions reached after listening to the tapes, i.e., the singleness of the methodology. Much remains to be done on this aspect.

Before concluding this chapter, we wish to discuss aptitude D students. The case of students of aptitudes A, B and C was discussed earlier. According to the tests and interviews, the latter groups of students had both strong and weak points and it was therefore possible to draw profiles and to recommend that the teaching method should be selected in consequence. A student of aptitude D invariably presents a horizontal profile: his results are lower than what would otherwise represent minimum ability for each of the measured factors. This type of student has neither strong nor weak points and therefore, his profile cannot be drawn. At present, this group of students remains poorly defined and is divided into groups of six students which are taught according to Dialogue Canada.

Although understandable in terms of the regulations by which the Language Bureau must abide, in our opinion this solution is inadequate. The results which these students will obtain will almost with certainty confirm the predictions of the aptitude tests given the fact that a test such as the Modern Language Aptitude Test measures precisely the ability to follow this type of course (audio-oral or audio-visual).

Further investigation is necessary in this area. It is possible, as Carroll suggests, that only the time variable is important in this case. We might suggest that it is also possible that the true abilities of these students as well as precisely how they should be taught have not yet been discovered. The present approach is based upon drilling and the time factor. During the longitudinal study, we observed a Group D at the first level and another at the second level. In both cases, during the same four-week period, it was necessary to devote an entire week to revision. Given the large number of these students, we feel the problem should be dealt with as soon as possible.

4. NEED FOR CHANGES

Whenever the teachers or students concerned in this study were given the opportunity to express their opinions on either positive or negative aspects of the persons and/or methods involved, we collected such a wealth of information, comments and suggestions that we thought it useful to discuss the matter in this report. In our opinion, this is a rather obvious demonstration of the lack of variety in classroom teaching and of the mechanical approach to teaching. Among the many comments, note the two which follow:

"The teaching methods are designed to produce an assembly-line output, rather than looking at the needs of individuals."

"There is more to teaching French than displaying a video-tape, operating a tape recorder and having a student attempt to repeat the information."

This is true of course. Language forms learned by the students as viewed by both teacher and students were given in a table earlier. If we wish to determine why the suggested changes are invariably identical regardless of the method that was followed, one need only compare the general list with that obtained in the analysis of each particular method.

<u>Order</u>	<u>General List</u>	<u>DC 1</u>	<u>F.C.</u>	<u>A.T.</u>	<u>C.C.</u>
1	Grammar	Grammar	Structure	Grammar	Vocabulary
2	Vocabulary	Vocabulary	Vocabulary	Structure	Expression
3	Structure	Structure	Grammar	Vocabulary	Grammar
4	Comprehension	Comprehension	Comprehension	Comprehension	Comprehension
5	Expression	Expression	Expression	Expression	Structure
6	Pronunciation	Idioms	Spelling	Pronunciation	Idioms
7	Idioms	Pronunciation	Pronunciation	Idioms	Spelling
8	Spelling	Revision	No reply	Spelling	Pronunciation
9	Culture	Culture		No reply	No reply

All methods produced similar results which would seem rather surprising had the preceding analyses not been made. One must bear in mind that, given how our data was collected, our results do not give an overall evaluation of students who have been taking the courses for some time, but rather they give successive evaluations of three-day periods considered at one-week intervals. In other words, this is the general approach to teaching. No wonder therefore that both teachers and students should request certain changes.

In the longitudinal study, we dealt with activities preferred by students and teachers and, in another study, with activities which were considered by both teachers and students as being most effective for learning a second language.

With regard to preferred activities, the student question was the following: "Over the last three days, which teaching activities did you prefer (in order of preference)?" The question asked of teachers was the following: "Among the activities you conducted over the last three days, which did you prefer (in order of preference)?" The latter question was perhaps somewhat ambiguous. It seems that it might have been interpreted in terms of either the opinion of the teacher or the response of the students. In any case, the results were as follows:

<u>Order</u>	<u>Students</u>	<u>Teachers</u>
1	Oral exercise	Exposé
2	Open conversation	Lab exercises
3	Drilling	Transposition
4	Lab exercises	Theatre
5	Transposition	Excursions
6	Discussion	Oral exercises
7	Writing	Games
8	Film	Systematizing
9	Reading	Reading

Note that five of the activities preferred by teachers do not appear among the nine activities favoured by students. This may indicate a source of dissatisfaction which should perhaps be investigated.

On another occasion, when students and teachers were in turn asked which of the above activities they considered as being most effective, we obtained the following results:

<u>Order</u>	<u>Students</u>	<u>Teachers</u>
1	Oral exercises	Open conversation
2	Drilling	Lab exercises
3	Open conversation	Transposition
4	Lab exercises	Games
5	Memorizing	Drilling
6	Writing	Theatre
7	Discussion	Oral exercises
8	Transposition	Discussion
9	Film	Grammatical exercises

In comparing "preferred activities" with "effective activities", note that insofar as the students were concerned, only memorizing supersedes reading as an activity considered effective. The other activities are the same and varied only as to their order. The teachers thought differently: four of the activities which they claimed as being most effective did not appear in the list of preferred activities. Teachers and students disagreed on three out of the nine activities considered most effective. The numbers are too small to warrant giving percentages, but it is nevertheless obvious that there are marked differences between what teachers and students consider as "effective" and "preferred" activities. It would therefore appear that the teachers are to some extent poor judges of their students. Another section of our longitudinal study has largely confirmed this fact. In reply to question 8.3, "Which activities of the last three days required the greatest amount of work on your part (teacher)/required the greatest amount of work of the students (in order of importance)?", we obtained significant results for the first seven activities mentioned:

<u>Order</u>	<u>Students</u>	<u>Teachers</u>
1	Oral exercises	Discussion
2	Memorizing	Dictation
3	Drilling	Memorizing
4	Lab exercises	Systematizing
5	Writing	Writing
6	Grammatical exercises	Grammatical exercises
7	Open conversation	Transposition

Note that there was disagreement on four activities out of seven as to the amount of work required by teacher and students.

There is no doubt that there is need for considerable improvement in teacher-student rapport and that this point merits consideration during language teacher training programmes. We shall discuss this point further in Report D-5.

Note however that both teachers and students agreed on one general point: changes must be made to the system if better learning is to result.

From a student standpoint, in reply to question 10.1 (In terms of the last three days, which conditions would have created a better learning stituation?" and question 10.2 "In terms of the last three days, how could the course have been improved?", students of thirteen groups approached during the course of the longitudinal study gave 995 replies or an average of 76 per group. This total was divided into 61 different suggestions. The list, although contradictory in certain aspects, was drawn up as follows (the control groups were taught according to the DC 1 method):

Comment	DC1	FC	TA	CC	Control I	Control II	Total
---------	-----	----	----	----	-----------	------------	-------

GROUPS

more stud. per gr.	1	1	-	-	-	-	2
fewer stud. per gr.	21	-	4	2	13	12	52
more uniform groups	2	-	1	-	1	-	4
no disturbers	2	1	4	-	-	-	7
greater motivation	11	-	-	-	-	-	11
change of groups	4	-	7	1	-	-	12
no change of groups	1	-	-	-	-	-	1

TEACHERS

more teacher per teach	1	-	-	-	-	-	1
change of teach timetab	3	-	1	-	1	-	5
change of att. vs demot	1	-	1	-	1	-	3
change of teachers	21	-	1	2	6	1	31
same teach longer	1	-	-	-	-	1	2
avoid teach. absences	-	2	-	-	-	-	2
more struc. teaching	-	-	2	-	-	-	2
greater competence	-	-	-	-	1	-	1

METHODS

more rhythm	6	-	4	-	2	1	13
less rhythm	3	-	-	-	-	-	3
more homework	27	2	3	4	6	5	47
more indiv class work	28	4	4	4	3	4	47
more group work	1	-	-	-	-	-	1

Comment	DC1	FC	TA	CC	Control I	Control II	Total
more sub-group work	1	-	-	-	-	-	1
more flexible method	1	1	1	-	-	-	3
less teach with meth	4	-	1	-	-	-	5
less memorizing	8	6	6	2	5	6	33
more varied activ.	40	3	5	5	11	5	69
more outside activ.	14	4	9	3	9	12	51
more gram. explan.	13	1	1	6	3	1	25
more error corec.	6	-	2	-	-	1	9
gram. text	4	-	1	-	-	-	5
tech. explan in nat lang	4	-	-	-	5	-	9
more compreh. time	-	3	2	-	-	-	5
more oral speech	25	1	6	8	7	10	57
more free speech	33	5	10	4	6	10	68
oral Fr. inso. as pos.	1	1	-	2	1	-	5
more speak. out class	1	-	-	-	-	-	1
stay in Fr. envir.	37	1	6	2	10	17	73
more conv. with fr'pho	41	2	8	8	11	14	84
more writing	7	1	-	5	5	1	19
more reading	5	-	-	-	-	-	5
more sent. struc. ex.	1	1	-	-	-	-	2
more work time	1	-	-	1	-	-	2
less work time	1	-	-	-	-	-	1
more vocab.	1	-	-	-	-	-	1
more lab ex.	29	4	9	2	7	8	59
change lab form	2	2	1	-	1	5	11
more A.V.	-	-	-	-	-	3	3
less dif. sub. matter	1	-	-	-	-	-	1
more pract. lessons	3	-	1	-	-	-	4
more test prep.	2	1	1	8	-	1	13
more feed-back	9	1	2	-	1	1	14
better tests	2	1	2	-	-	1	6

MISC.

10 entries including "do not know" and "cannot be coded"	35	10	12	23	12	12	104
	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
TOTALS	466	59	118	92	128	132	995

This report would be unnecessarily longer if we were to add the list given by teachers who presented a similar variety of solutions and suggestions which were at times contradictory of one another. We demonstrated earlier how students were being taught according to highly similar methods. The above table further illustrates this point by showing that among all the changes suggested by a fairly large number of students, proportions do not vary greatly regardless of whether the method followed was Dialogue Canada (7 groups) or Francais courant (1 group) or Approche traditionnelle (1 group) or Contact Canada (2 groups).

5. AREAS OF ACTION

This report has discussed the relative weaknesses of certain methods, the lack of follow-up to indications mentioned on the student profiles prepared by the Orientation Services with respect to implications and methodological applications, problems regarding aptitude D students, the lack of agreement between teachers and students on learning preferences, learning processes, teacher/student workloads, the consensus of opinion as to the need for changes and the diversity of proposed changes.

Improvements are therefore called for in the teaching performance and the professional training of language teachers as regards their teaching activities and the ability to interpret the data presented to them (cf. D-1, D-5 and the summary report).

APPENDICES D-6/D-7A

Polychronometric Analysis
of 240 minutes of the teaching
of French as a second language
to federal public employees

prepared by Gilles Lemire,
Professor,
Faculty of Educational Sciences,
Laval University

	Jean Boutet
in cooperation with	Veronica Heechung
	Marie-Claire Lemire

2.2 The Polychronometric Technique of Analysis

The Polychronometric Technique was designed in 1967 to measure time variables in behaviour. It made possible the collection of information on multiple dimensions of classroom behaviour and their measurements in terms of frequency and relative duration. Developed by William F. Mackey, the technique may be regarded as a sequel to his earlier work on teaching performance and method analysis. In *Language Teaching Analysis*,³¹ he isolated and identified various activities in foreign language teaching, and devised a means of quantifying their use in language manuals. It was natural therefore that a technique be devised to quantify their use in actual teaching performance. It was to this end that the Polychronometric Technique was developed.

The Polychronometric Technique, like other techniques of behaviour analysis, incorporates three main elements: the categorization, computation and interpretation of behaviour. Each of these elements will be dealt with in turn.

2.2.1 Categorization

As used in this study, the Polychronometric Technique comprises forty behavioural categories which focus on the teachers' and students' didactic behaviour as well as the students' language performance (Table III). Didactic behaviour, on the part of the teacher, refers to any technique he may use to teach the language or to manage his class; on the part of the students, it refers to the activities they engage in to learn or practice the language. The students' language performance is also analyzed, because the extent to which they may be said to have learnt the language is determined not only by the activities they engage in, but by the language forms they produce.

On the forty categories, fourteen designate teacher behaviour, twenty-four are for student behaviour and two for Silence. It will be observed that two categories, Silence and Group Activity, appear twice. This is to provide some measure of flexibility to the system. The user may be interested only in analyzing the general characteristics of the lesson; in which case, he need use only the behaviours in the total behaviour dimension. For a more detailed analysis, he would include the other two dimensions.

2.2.1.1.1 Teacher Behaviour

2.2.1.1.1.1 Total Behaviour

Action: Any non-verbal behaviour directly related to the material being studied. This would include pointing to objects as a way of asking questions, presenting new material or reviewing known material; gestures and mimes.

Action and Speech: Speaking in the foreign or native language while performing appropriate actions, e.g. The teacher slowly closes a window while uttering the sentence *I am closing the window.*

Observation and Speech: Speaking in the foreign or native language while looking at an object or picture or any graphic representation (e.g. flash card).

Speech: Teacher talk unaccompanied by specific action or observation.

2.2.1.1.2 Didactic Behaviour

Presentation: This includes presentation of new material or review of known material. The procedures used could be differential (explanations or translations),

ostensive (use of objects, actions, or situations), pictorial (use of pictures) or contextual (definition, enumeration, substitution, etc.). The time involved can range from that of a short utterance to a lengthy lecture. The teacher may be presenting language forms so that the students can repeat them, conveying information about material studies, explaining a grammar pattern or explaining the meaning of an item.

Confirmation: The teacher confirms or approvingly repeats student utterance. In some cases it may be slightly correctional; it does not however evoke an additional repetition. Included in this category are statements such as *Very Good, That's Right, Of course it's snow.*

Rejection: The teacher rejects student response. Included here would be such statements as *That's wrong, No, this isn't snow,* or some form of non-verbal reaction such as a shaking of the head from side to side.

Administration: The teacher uses the target language in the mechanics of running the class.

Questioning: Included in this category are questions either personalized to individual students or relating to the material being studied. Typical examples would be questions such as *What's your name?, What do you call the baby cow?* The questions may be explicit or implicit, verbal or non-verbal. The teacher could ask a question intending that several students answer it. After the first response, he may continue to ask the question of other students by merely raising the eyebrows with an enquiring look. Or he may ask a question of one

student and continue questioning the same or other students by pointing to different objects. Implicit in his gesture is the question *What's that?* or *How would you describe that?* Also included here is the teacher's use of commands as a means of verifying students' comprehension of the target language, e.g. *Go to the door, Open the door.* Student response would usually be a physical one: (*The Total Physical Response Technique*). It is up to the observer to distinguish between such a command and one which is intended for classroom management.

Prompting: The teacher provided the student with language forms he has been momentarily unable to produce. The prompting is associated with encouragement and is not a correction of forms already uttered by the student.

Modeling: The category included any utterance the teacher is modeling in the foreign language. It also included the teacher's corrective representation of a student utterance.

Reading: Included in this category is any type of activity related to this skill; e.g. reading a narrative.

Writing: Writing on the blackboard, overhead projector, or any convenient surface.

Use of the native language: Included here are *all* uses of the native language, including use of target language words or phrases within native language frames.

2.2.1.2 Student Behaviour

2.2.1.2.1 Total Behaviour

Action: Any non-verbal behaviour directly related to the material being studied. This would include pointing at objects as a way of answering questions; gestures; mimes; carrying out directions to indicate listening comprehension.

Action and Speech: Speaking in the native or foreign language while performing appropriate actions. Dramatizations are included in this category.

Observation and Speech: Speaking in the foreign or native language while looking at an object, picture, or any graphic representation (e.g. flash card).

Speech: Student talk not accompanied by related action or observation.

Group Activity: Included in this category are all behaviours performed by two or more students simultaneously.

2.2.1.2.2 Didactic Behaviour

Reading aloud: This category is essentially self-explanatory.

Variational drills: This category includes student behaviour related to any one of the following exercises: conversion, transformation, substitution or restatement of language forms; sentence completions; answers to multiple-choice type questions.

Imitative and Incremental drills: The student repeats language forms, model dialogues, songs. He provides language forms in addition and expansion drills, and in sentence-building exercises.

Operational exercises: Included in this category are all types of creative behaviour on the part of students: answers to questions and look-and-say drills; descriptions, narrations, expositions and translations; physical responses.

Group activity: All behaviours performed by two or more students simultaneously.

Silence: Absence of any type of verbal behaviour or meaningful non-verbal behaviour. Meaningful non-verbal behaviour is any type of physical response related to the material being studied.

2.2.1.2.3 Language Behaviour

These behaviours are for the most part self-explanatory. Each student utterance is identified as belonging to one of those types. For example, the statement * *Yes they does* is recorded as one grammatical error. An incorrect statement is any statement which the teacher rejects.

Table III

THE POLYCHRONOMETRIC TECHNIQUE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING ANALYSIS

Total Behaviour			
Teacher		Student	
1. Action 2. Action and Speech 3. Observation and Speech 4. Speech		5. Action 6. Action and Speech 7. Observation and Speech 8. Speech	Individual
		9. Group Activity	
		10. Silence	
Didactic Behaviour		Language Behaviour	
11. Presentation 12. Confirmation 13. Rejection 14. Administration 14. Questioning 16. Prompting 17. Modeling 18. Reading 19. Writing 20. Use of the native language	Individual	21. Reading aloud 22. Variational drills 23. Imitative and Incremental drills 24. Operational exercises	31. Stammering 32. Lexical error 33. Grammatical error 34. Phonetic error 35. Phonetic and lexical error 36. Phonetic and grammatical error 37. Grammatical and lexical error 38. Correct statement 39. Correct statement after correction 40. Incorrect statement
		25. Reading aloud 26. Variational drills 27. Imitative and Incremental drills 28. Operational exercises	
		29. Group Activity 30. Silence	

Appendix D-6/D-7B

Appendix II - Table 1

	Tpr		Tco		Tre		Tad		Tqu		Tpt		Tmo		Trd		Twr		Tnl		TOTAL
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	212	26	24	23	22	11	11	6	124	53	2	4	120	37	-	-	-	3	7	8	522
																					F
																					171
																					D
Σ	41	15	5	14	4	6	1	4	11	31	1	2	23	22	-	-	2	1	5		100
																					F
																					101
																					D

D : duration

F : frequency

N : number

Tpr : teacher-presentation

Tco : teacher-confirmation

Tre : teacher-rejection

Tad : teacher-administration

Tqu : teacher-questioning

Tpt : teacher-prompting

Tmo : teacher-modeling

Trd : teacher-reading

Twr : teacher-writing

Tnl : teacher-use of native language of students

Appendix II - Table 2

	Tpr		Tco		Tre		Tad		Tqu		Tpt		Tmo		Trd		Twr		Tnl		TOTAL
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	181	35	31	17	24	10	34	19	61	24	11	8	152	44	-	-	9	35	34		528
																					F
																					200
%	34	18	6	9	5	5	6	10	11	12	2	4	29	22	-	-	6				D
																					100
																					F
																					103

D: duration
F: frequency
N: number

Tpr: teacher-presentation
Tco: teacher-confirmation
Tre: Teacher-rejection

Tad: teacher-administration
Tqu: teacher-questioning
Tpt: teacher-prompting

Tmo: teacher-modeling
Trd: teacher-reading
Twr: teacher-writing

Tnl: teacher-use of native language of students

[illegible]

cr: reading aloud - correct

ci: imitative and incremental drill - correct

ir: reading aloud - incorrect

iv: variational drill - incorrect

- iii: imitative and incremental drill - incorrect

ip; operational exercises - incorrect

gr: group activity

si: silence

Appendix II - Table 4

	cr		cv		ci		cp		ir		iv		ii		ip		gr		si		
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	-	-	-	-	-	-	118	86	-	-	-	-	-	-	-	-	62	20	78	3	D 187 F 109
%	-	-	-	-	-	-	63	79	-	-	-	-	-	-	-	-	33	18	8	3	D 104 F 100

D: duration
F: frequency
N: number

cr: reading aloud - correct
cv: variational drill - correct
ci: imitative and incremental drill - correct
cp: operational exercises - correct
ir: reading aloud - incorrect

iv: variational drill - incorrect
ii: imitative and incremental drill - incorrect
ip: operational exercises - incorrect
gr: group activity
si: silence

Annex II - table 5

	Tpr		Tco		Tre		Tad		Tqu		Tpt		Tmo		Trd		Twr		Tnl		TOTAL
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	357	25	26	30	38	18	40	16	88	55	-	-	101	44	-	-	6	2	1		652
																					F
																					195
%	54,8	12,8	4	15,4	5,8	9,2	6,1	8,2	13,5	28,2	-	-	15,5	22,6	-	-	3,1	0,3	0,5		D
																					100
																					F
																					100

D: duration
 F: frequency
 N: number

Tpr: teacher-presentation
 Tco: teacher-confirmation
 Tre: teacher-rejection

Tad: teacher-administration
 Tqu: teacher-questioning
 Tpt: teacher-prompting

Tmo: teacher-modeling
 Trd: teacher-reading
 Twr: teacher-writing

Tnl: teacher-use of native language of students

Annex II - table 6

	Tpr		Tco		Tre		Tad		Tqu		Tpt		Tmo		Trd		Twr		Tnl		TOTAL
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	152	26	46	34	47	22	112	35	139	92	2	3	179	92	-	-	-	16	5	1	682
																					F
																					321
																					D
%	22.3	8.1	6.7	10.6	6.9	6.9	16.4	10.9	20.4	28.7	0.3	0.9	26.2	28.7	-	-	-	5	0.7	0.3	99.9
																					F
																					100

D: duration
 F: frequency
 N: number

Tpr: teacher-presentation
 Tco: teacher-confirmation
 Tre: teacher-rejection

Tad: teacher-administration
 Tqu: teacher-questioning
 Tpt: teacher-prompting

Tmo: teacher-modeling
 Trd: teacher-reading
 Twr: teacher-writing

Tnl: teacher-use of native language of students

Appendix II - Table 7

	cr		cv		ci		cp		ir		iv		ii		if		gr		si		
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N			71	5			63	6					73	3			20	1			D
																					227
																					F
																					15
%			31.5	30.8			27.6	41.1					32	21.2			8.9	6.8			D
																					100
																					F
																					100

D: duration
F: frequency
N: number

cr: reading aloud - correct
cv: variational drill - correct
ci: imitative and incremental drill - correct
cp: operational exercises - correct
ir: reading aloud - incorrect

iv: variational drill - incorrect
ii: imitative and incremental drill - incorrect
ip: operational exercises - incorrect
gr: group activity
si: silence

Appendix II - Table 8

[illegible]

D: duration

F: frequency

N: number

cr: reading aloud - correct

cv: variational drill - correct

ci: imitative and incremental drill - correct

cp: operational exercises - correct

ir : reading aloud - incorrect

iv: variational drill - incorrect

- iii: imitative and incremental drill - incorrect

tip: operational exercises - incorrect

gr: group activity

si: silence

Appendix II - Table 9

	Tpr		Tco		Tre		Tad		Tqu		Tpt		Tmo		Trd		Twr		Tnl		TOTAL
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	157	75	20	37	14	17	16	20	42	32	12	15	30	32	-	-	-	-	-	-	D
																					291
																					F
																					228
%	54	32.9	6.9	16.2	4.8	7.5	5.5	8.8	14.4	14	4.1	6.6	10.3	14	-	-	-	-	-	-	D
																					100
																					F
																					100

D : duration
F : frequency
N : number

Tpr: teacher-presentation
Tco: teacher-confirmation
Tre: teacher-rejection

Tad: teacher-administration
Tqu: teacher-questioning
Tpt: teacher-prompting

Tmo: teacher-modeling
Trd: teacher-reading
Twr: teacher-writing

Tnl: teacher-use of native language of students

Appendix II - Table 10

Tpr		Tco		Tre		Tad		Tqu		Tpt		Tmo		Trd		Twr		Tnl		TOTAL
D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	106	31	9	16	6	6	40	29	84	47	11	9	47	46	-	-	1	1	1	D
																				304
																				F
																				186
%	34.9	16.7	3	8.6	2	3.2	13.2	15.6	27.6	25.3	3.6	4.8	15.5	24.7	-	-	-	0.3	0.5	D
																				F

D: duration
 F: frequency
 N: number
 Tpr: teacher-presentation
 Tco: teacher-confirmation
 Tre: teacher-rejection
 Tad: teacher-administration
 Tqu: teacher-questioning
 Tpt: teacher-prompting
 Tmo: teacher-modeling
 Trd: teacher-reading
 Twr: teacher-writing

Tnl: teacher-use of native language of students

Appendix II - Table 11

	cr		cv		ci		cp		ir		iv		ii		ip		gr		si		
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	-	-	237	83	94	40	34	23	-	-	95	40	4	4	-	-	-	-	76	27	D
																					540
																					F
																					217
%	-	-	43.9	38.2	17.4	18.4	6.3	10.6	-	-	17.6	18.4	0.7	1.8	-	-	-	-	14.1	12.4	D
																					100
																					F
																					100

D: duration

F: frequency

N: number

cr: reading aloud - correct

cv: variational drill - correct

ci: imitative and incremental drill - correct

cp: operational exercises - correct

ir: reading aloud - incorrect

iv: variational drill - incorrect

ii: imitative and incremental drill - incorrect

ip: operational exercises - incorrect

gr: group activity

si: silence

Appendix II - Table 12

	cr		cv		ci		cp		ir		iv		ii		ip		gr		si		
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	-	-	59	19	160	72	203	47	-	-	9	3	38	22	9	16	48	7	54	20	D
																					580
																					F
																					206
%	-	-	10.2	9.2	27.6	35	35	22.8	-	-	1.6	1.5	6.6	10.7	1.6	7.8	8.3	3.4	9.3	9.7	D
																					100
																					F
																					100

D: duration

F: frequency

N: number

cr: reading aloud - correct

cv: variational drill - correct

ci: imitative and incremental drill - correct

cp: operational exercises - correct

ir: reading aloud - incorrect

iv: variational drill - incorrect

ii: imitative and incremental drill - incorrect

ip: operational exercises - incorrect

gr: group activity

si: silence

Appendix II - Table 13

	Tpr		Tco		Tre		Tad		Tqu		Tpt		Tmo		Trd		Twr		Tnl		TOTAL
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	286	48	73	16	34	26	43	30	59	33	74	19	12	9	18	9	-	-	88	9	687
																					F
																					199
																					D
%	41.6	24.1	10.6	8	4.9	13.1	6.3	15.1	8.6	16.6	10.8	9.5	1.7	4.5	2.6	4.5	-	-	12.8	4.5	100
																					F
																					100
																					D

D : duration
 F : frequency
 N : number

Tpr : teacher-presentation
 Tco : teacher-confirmation
 Tre : teacher-rejection

Tad : teacher-administration
 Tqu : teacher-questioning
 Tpt : teacher-prompting

Tmo : teacher-modeling
 Trd : teacher-reading
 Twr : teacher-writing

Tnl : teacher-use of native language of students

Appendix II - Table 14

	Tpr		Tco		Tre		Tad		Tqu		Tpt		Tmo		Trd		Twr		Tnl		TOTAL
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	211	16	25	24	18	13	39	31	104	42	8	7	29	-	-	-	-	3	2		D
																					435
																					F
																					164
x	43.5	9.8	5.7	14.6	4.1	7.9	9	18.9	23.9	25.6	1.8	4.3	6.2	17.7	-	-	-	0.7	1.2		D
																					100
																					F
																					100

D: duration
F: frequency
N: number

Tpr: teacher-presentation
Too: teacher-confirmation
Tre: teacher-rejection

Tad: teacher-administration
Tqu: teacher-questioning
Tpt: teacher-prompting

Tmo: teacher-modeling
Trd: teacher-reading
Twr: teacher-writing

Tnl: teacher-use of native language of students

Appendix II - Table 15

	cr		cv		ci		cp		ir		iv		ii		ip		gr		si		
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	286	48	73	16	34	26	43	30	59	33	74	19	12	9	18	9	-	-	88	9	D
																					687
																					F
																					199
%	41.6	24.1	10.6	8	4.9	13.1	6.3	15.1	8.6	16.6	10.8	9.5	1.7	4.5	2.6	4.5	-	-	128	4.5	D
																					100
																					F
																					100

D: duration
 F: frequency
 N: number

cr: reading aloud - correct
 cv: variational drill - correct
 ci: imitative and incremental drill - correct
 cp: operational exercises - correct
 ir: reading aloud - incorrect

iv: variational drill - incorrect
 ii: imitative and incremental drill - incorrect
 ip: operational exercises - incorrect
 gr: group activity
 si: silence

- 361 -

[illegible]

- iv: variational drill - incorrect
- ii: imitative and incremental drill - incorrect
- ip: operational exercises - incorrect
- gr: group activity
- si: silence

cr: reading aloud - correct
cv: variational drill - correct
ci: imitative and incremental drill - correct
cp: operational exercises - correct
ir: reading aloud - incorrect

D: duration
F: frequency
N: number

Appendix II - Table 17

	Tpr		Tco		Tre		Tad		Tqu		Tpt		Tmo		Trd		Twr		Tnl		TOTAL
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	461	69	36	29	4	5	38	10	69	40	3	3	10	13	-	-	-	23	5	5	626
																					F
																					197
																					D
%	73.7	35	5.7	15	0.7	2.5	6	5	11	20.3	0.5	1.5	1.6	6.6	-	-	-	11.6	0.8	2.5	100
																					F
																					99
																					D

Tmo: teacher-administration
Trd: teacher-questioning
Twr: teacher-prompting

Tpr: teacher-presentation
Too: teacher-confirmation
Tre: teacher-rejection

Tad: teacher-administration
Tqu: teacher-questioning
Tpt: teacher-prompting

Tnl: teacher-modeling
Trd: teacher-reading
Twr: teacher-writing

Tnl: teacher-use of native language of students

D: duration
F: frequency
N: number

Appendix II - Table 18

	Tpr		Tco		Tre		Tad		Tqu		Tpt		Tmo		Trd		Twr		Tnl		TOTAL
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	289	70	68	70	10	11	50	34	117	63	3	4	27	29	-	-	3	3	2	2	567
																					F
																					286
																					D
%	51	24.4	12	24.4	1.8	3.8	8.8	11.9	20.6	22	0.5	1.4	4.7	10.1	-	-	-	0.5	0.7		99.6
																					F
																					99.7
																					D

Tmo: teacher-administration
Tqu: teacher-questioning
Tpt: teacher-prompting

Tpr: teacher-presentation
Tco: teacher-confirmation
Tre: teacher-rejection

Tad: teacher-administration
Tqu: teacher-questioning
Tpt: teacher-prompting

Tmo: teacher-modeling
Trd: teacher-reading
Twr: teacher-writing

Tnl: teacher-use of native language of students

D: duration
F: frequency
N: number

Appendix II - Table 19

	cr		cv		ci		cp		ir		iv		ii		ip		gr		si		
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	-	-	2	3	30	22	108	95	-	-	-	-	1	1	14	7	4	2	312	5	D
																					471
																					F
																					135
																					D
%	-	-	0.4	2.2	6.4	16.3	22.9	70.4	-	-	-	-	0.2	0.7	3	5.2	0.8	1.5	66.2	3.7	99.9
																					F
																					100

D: duration

F: frequency

N: number

cr: reading aloud - correct

cv: variational drill - correct

ci: imitative and incremental drill - correct

cp: operational exercises - correct

ir: reading aloud - incorrect

iv: variational drill - incorrect

ii: imitative and incremental drill - incorrect

ip: operational exercises - incorrect

gr: group activity

si: silence

	cr		cv		ci		cp		ir		iv		ii		ip		gr		si		
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	-	-	-	-	145	89	157	69	-	-	-	-	40	15	48	14	3	3	85	22	D
																					478
																					F
																					212
																					D
																					99.9
Σ	-	-	-	-	30.3	42	32.8	32.5	-	-	-	-	8.4	7.1	10	6.6	0.6	1.4	17.8	10.4	F
																					100

D: duration
 F: frequency
 N: number
 cr: reading aloud - correct
 cv: variational drill - correct
 ci: imitative and incremental drill - correct
 cp: operational exercises - correct
 ir: reading aloud - incorrect
 iv: variational drill - incorrect
 ii: imitative and incremental drill - incorrect
 ip: operational exercises - incorrect
 gr: group activity
 si: silence

Appendix II - Table 21

	Tpr		Tco		Tre		Tad		Tqu		Tpt		Tmo		Trd		Twr		Tnl		TOTAL
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	98	72	41	54	8	7	91	33	10	10	6	1	23	19	-	-	4	12	2		D
																					389
																					F
																					202
%	50.9	35	10.5	26.7	2	3.4	23.4	16.3	2.6	4.9	1.5	0.4	5.9	9.4	-	-	1.9	3.1	0.9		D
																					99.9
																					F
																					98.9

D: duration
F: frequency
N: number

Tpr: teacher-presentation
Tco: teacher-confirmation
Tre: teacher-rejection

Tad: teacher-administration
Tqu: teacher-questioning
Tpt: teacher-prompting

Tmo: teacher-modeling
Trd: teacher-reading
Twr: teacher-writing

Tnl: teacher-use of native language of students

Appendix II - Table 22

	Tpr		Tco		Tre		Tad		Tqu		Tpt		Tmo		Trd		Twr		Tnl		TOTAL
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	37	27	24	26	6	3	109	50	17	9	15	19	34	37	-	-	0	0	0	0	242
																					F
																					171
																					D
%	15.3	15.7	9.9	15.2	2.5	1.7	45	29.2	7	5.3	6.2	11.1	14	21.7	-	-	0	0	0	0	99.9
																					F
																					99.9
																					D

Tmo: teacher-administration

Tad: teacher-presentation

Tpr: teacher-duration

D: duration

Trd: teacher-reading

Tqu: teacher-questioning

Tco: teacher-confirmation

F: frequency

Twr: teacher-writing

Tpt: teacher-prompting

Tre: teacher-rejection

N: number

Tnl: teacher-use of native language of students

	cr		cv		ci		cp		ir		iv		ii		ip		gr		si		
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	-	-	-	-	313	147	71	46	-	-	-	-	76	29	1	1	75	21	322	38	D
																					858
																					F
																					282
																					D
																					100
%	-	-	-	-	36.5	52.1	8.3	16.3	-	-	-	-	8.9	10.3	0.1	0.4	8.7	7.4	37.5	13.5	F
																					100

D: duration

F: frequency

N: number

cr: reading aloud - correct

cv: variational drill - correct

ci: imitative and incremental drill - correct

cp: operational exercises - correct

ir: reading aloud - incorrect

iv: variational drill - incorrect

ii: imitative and incremental drill - incorrect

ip: operational exercises - incorrect

gr: group activity

si: silence

Appendix II - Table 24

	cr		cv		ci		cp		ir		iv		ii		ip		gr		si		
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	-	-	-	-	631	124	60	32	-	-	-	-	153	45	-	-	41	21	119	35	D
																					1004
																					F
																					257
																					D
																					99.9
																					F
																					100

D: duration

F: frequency

N: number

cr: reading aloud - correct

cv: variational drill - correct

ci: imitative and incremental drill - correct

cp: operational exercises - correct

ir: reading aloud - incorrect

iv: variational drill - incorrect

ii: imitative and incremental drill - incorrect

ip: operational exercises - incorrect

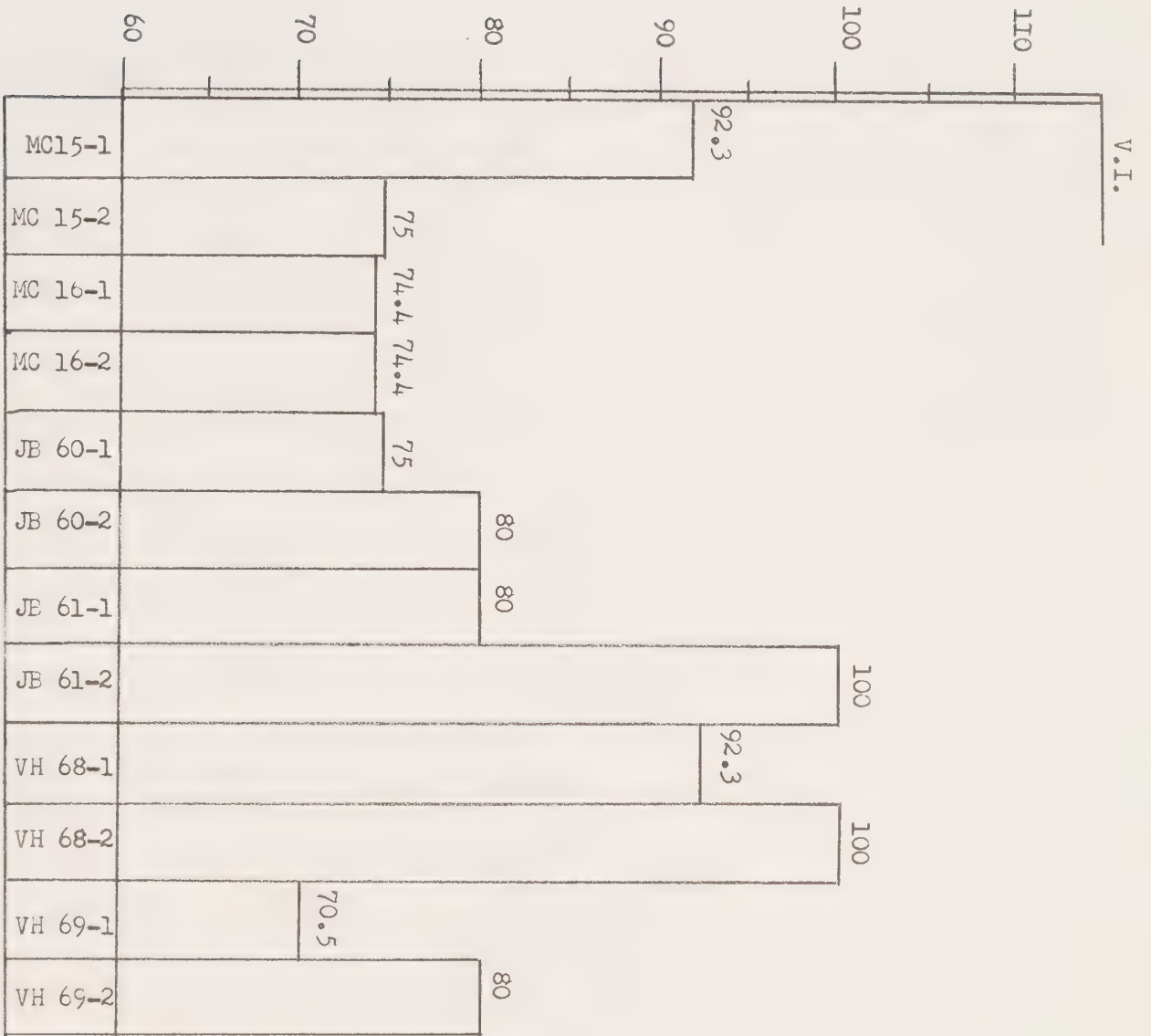
gr: group activity

si: silence

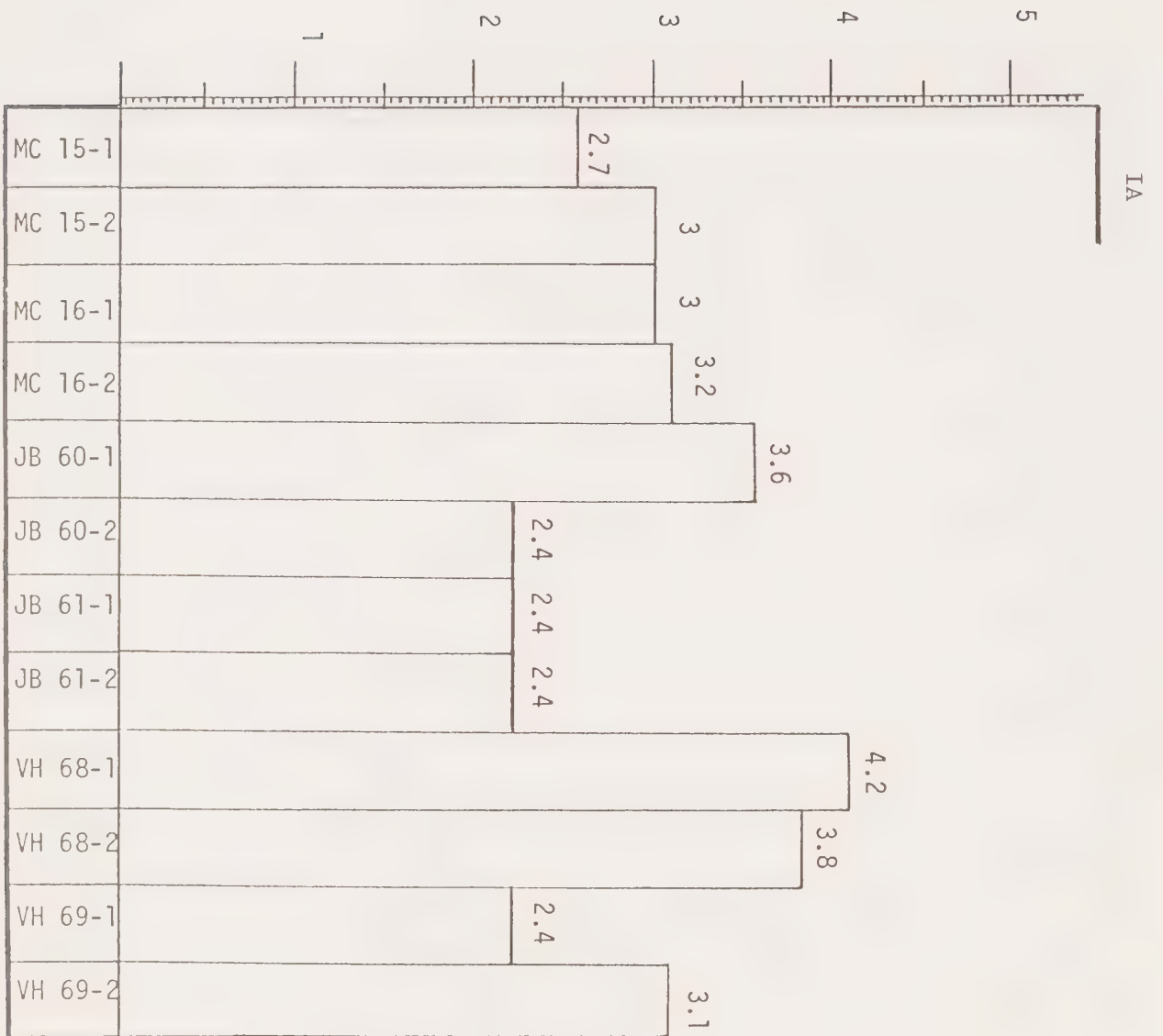
Appendix D-6/D-7C



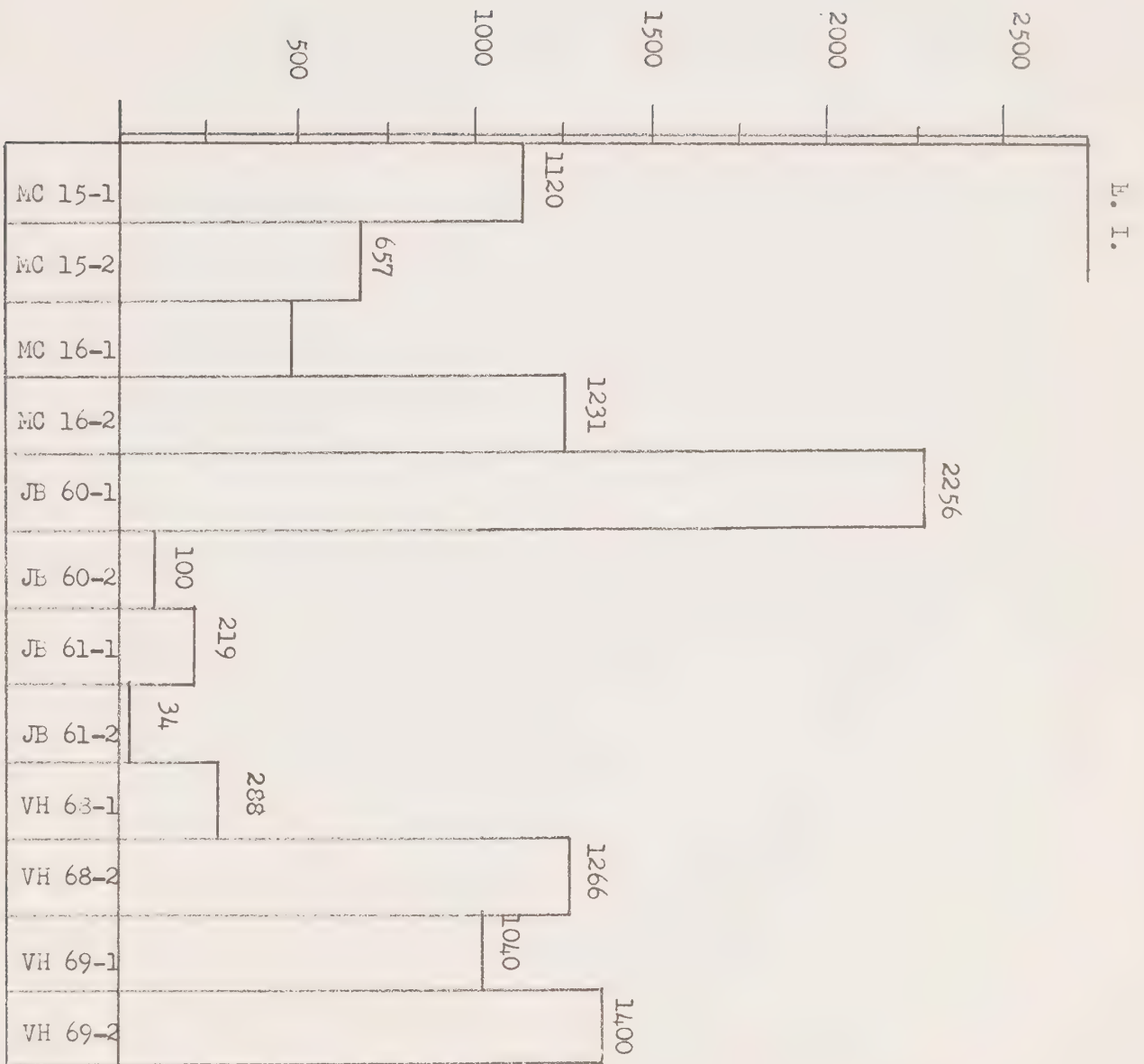
Graph 1 : Intensity index



Graph 2: Variety Index



Graph 3: Activity Index



Graph 4 : Effectiveness index

APPENDIX D-6/D-7D

Structures derived from the
Teaching Approaches

VH 68-1 (1)

- 1- (ad, wr) ii (ad, wr) cp, gr (co) cp, gr (co) cr (qu) cp, gr
- 2- (mo, pr, qu) cp (qu) gr
- 3- (mo) cp, gr
- 4- (mo, pr) cp (co)
- 5- (ad, pr, qu) cp
- 6- (mo, qu, nl, pr) cp
- 7- (pr, nl, mo, pr, qu) gr (qu) gr (re)
- 8- (mo) cp
- 9- (mo, qu) cp
- 10- (qu, mo) cp
- 11- (mo, qu) cp (nl)
- 12- (mo, qu) cp
- 13- (mo, nl, pr) cp
- 14- (mo, qu) ci (nl) cp (co) cp
- 15- (mo) cp (qu) cp, gr (qu) gr (qu) cp (pt, qu) ci, cp
- 16- (pt) cp, gr (qu) cp, gr (co) gr, ir, iv (qu, pt) gr (qu)cp, gr
- 17- (mo, pr, mo) cp (co)
- 18- (pr, ad, wr, qu) gr (qu) gr (qu) cp (co) cp (co) cp, gr
- 19- (mo) cp (qu) cp (co)
- 20- (pr, qu) cp (pt) cp
- 21- (mo, nl, qu) cp (qu) cp (qu) cp (qu) gr (re, qu) cp (co)

VH-68-1 (2)

- 1- (pr, mo) cp (qu) cp (co)
- 2- (pr, mo, qu) cp (co)
- 3- (co, pr) cp
- 4- (mo, pr, nl, qu) (qu) cp (co)
- 5- (mo) cp
- 6- (pr) cp (ad, co) cp (co)
- 7- (pr, co, pr, qu, mo, ad, qu) cp
- 8- (pr) gr (qu) cp
- 9- (mo) gr (re) cp
- 10- (mo) cp
- 11- (mo) cp, gr (ad) gr (re)
- 12- (mo, qu) cp (co, qu) cp
- 13- (pr, qu) cp (co, re)
- 14- (mo, re) cp, gr
- 15- (mo, re) cp gr
- 16- (mo) cp gr
- 17- (mo, re) cp (co)
- 18- (qu, ad, pr, mo) cp, gr (qu) gr

VH 68-2 (1)

- 1- (mo) cp
- 2- (mo, qu) gr
- 3- (ad) cp (qu) gr
- 4- (mo) cp (qu) cp
- 5- (mo) cp (qu) gr (qu) qu
- 6- (mo) cp (re) cp
- 7- (mo, qu) cp
- 8- (pr, mo) cp (co, re)
- 9- (pr, mo, qu) gr (mo) cp (re) cp
- 10- (mo, co, mo) gr (re) gr
- 11- pr, cp
- 12- (mo) cp (co) cp (qu) gr
- 13- (pr, wr, mo, pr, qu) si
- 14- (nl, mo) cp
- 15- (mo, ad, pr, mo, ad, mo, qu) cp
- 16- (pr, qu, ad) cp (mo) cp

VH 68-2 (2)

- 1- (mo) cp (qu) gr (re) cp
- 2- (pr, mo) cp (co)
- 3- (mo) cp (co) cp (co)
- 4- (pr) cp
- 5- (pr, nl) cp
- 6- (pr, mo, nl) cp
- 7- (pr) cp (pr, mo) cp (co)
- 8- (pr, ad) cp
- 9- (ad, nl, pr, mo, qu) cp (nl) cp (nl) cp (co) cp

Sequences indicating operating difficulties or considerable spent
in giving explanations

- 10- (qu, up, qu, up, qu, up, mo, qu, up, pr, up, qu, up, qu, mo)
- 11- (qu, up, ad, wr, mo)
- 12- (mo, co, mo, pr, qu, pr, up, mo, ad, up, qu)
- 13- (qu, pr, wr, mo, pr, qu)
- 14- (ad, qu, ad, qu, ad, pr, qu, ad, qu)
- 15- (pr, mo, qu, pt, ad, mo, pt, qu, wr, mo, qu)

MC 15

- 1- (pr, qu) ci (qu) ci (co)
- 2- (pr, qu) ci (qu) ci (co)
- 3- (pr, qu) ci (co, qu) ci
- 4- (pr, qu) ci (qu) ci
- 5- (pr, qu) ci (qu) ci (co)
- 6- (pr) cv (co)
- 7- (pr) cv (co)
- 8- (pr) cv
- 9- (ad, pr) cv
- 10- (ad, pr) iv (re)cv (co)
- 11- (pr) iv (re) cv
- 12- (mo) iv
- 13- (ad) iv
- 14- (mo) cv (co)
- 15- (pr) cv (pt) cv (co)
- 16- (pr) cv, iv (mo) cv
- 17- (pr) si (ad) gr, cv (co)
- 18- (pr) cv (co)
- 19- (pr, ad) cv (pt) cv (co)
- 20- (pr) iv (pt) cv, iv (pt) cv (qu) iv
- 21- (pt, mo) cv (co) ci
- 22- (ad, pr) cv
- 23- (pr) cv, iv (mo) ic
- 24- (pr) cv
- 25- (pr) cp
- 26- (pr) iv (re, mo) iv (re) ci, cv (co)
- 27- (pr) cv, ii (re) ci
- 28- (pr) iv (re) cv (co)
- 29- (pr) ci
- 30- (pr) si, cv (co)
- 31- (pr) ci
- 32- (pr) cv (co)

MC 15 (cont'd)

- 33- (mo, pr) cv
- 34- (pr) cv
- 35- (pr) iv, cv (pt, mo) cv
- 36- (pr) cv (co)
- 37- (pr) ci (co)
- 38- (pr) iv (mo) cv
- 39- (mo, qu) cv (co)
- 40- (pr) cv (mo) cv (qu) ci (mo) cv (co)
- 41- (pr) iv (mo) iv (mo) cp, cv
- 42- (pr) cv, cp (re, mo) cp (re) cv (mo) cv (re) iv, cv (co)
- 43- (ad, pr) cv (co, qu) cv (re, mo) ii (re) ci
- 44- (mo) cv (qu) ci

MC 16

- 1- (pr, qu, pr, qu, up) cr, ir (mo) cr
- 2- (mo) cr, ir (pt) cr, ir (pt) ci (co)
- 3- (ad) cr, ir (mo) cr (co) cr, ir (mo) cr
- 4- (ad) cr, ir (mo) cr, ir (re, mo) cr, ir (co)
- 5- (ad) cp (qu) cr, ir, cr (co)
- 6- (ad) cr, ir (mo) cr (nl) ii (mo) cr, ir (mo) ci, cr
- 7- (ad) cr, ir (mo) ci, cr (co) cr, ir (qu) ci (pt) ir, cr, ir (mo) ip -
- 8- (pr) cr (re)ip (mo) cr
- 9- (qu, ad)ci
- 10- (qu, ad) ii (re, qu) cr
- 11- (ad, qu) ip (mo) ci, cp (co)
- 12- (qu, ad) ip (mo) ip (re)
- 13- (qu, ad) ip
- 14- (mo, ad, pt) cr, cp (co)
- 15- (ad, pr, qu) iv (re) iv (mo) ci
- 16- (qu, ad) iv, cv (co)
- 17- (qu, ad) cv (co)
- 18- (pr, nl, qu) si (mo) iv (re) ci
- 19- (mo) ii (mo) ci (co)
- 20- (pr) cp
- 21- (pr, wr, nl, mo, ad) cp
- 22- (ad) cr, ir (re, mo) ci (co) cr, ir (mo) cr
- 23- (pr) cp (pt) cp
- 24- (ad) cp
- 25- (pr, ad) ir (mo) ci, cr (co) cr, ir (mo) ci, ir, cr (co)
- 26- (pr) iv (mo) cv
- 27- (qu, ad) ip (re) cr (co)
- 28- (qu) cr
- 29- (nl, pr) cr
- 30- (ad, pr, ad) cr (qu, ad) si
- 31- (qu) ii (re, pt) ci (co)

APPENDIX D-8

PEDAGOGICAL ACTIVITIES IN CONTINUOUS COURSES

by
R. LeBlanc
G. LeBlanc

December 1975

TABLE OF CONTENTS

	<u>PAGE</u>
1. Description of the Survey.....	388
1.1 The Sample.....	388
1.2 Data-gathering Method.....	388
2. Number of Activities Mentioned.....	390
3. Frequency of Activities.....	390
4. Socio-cultural Service.....	398
5. Conclusion.....	400

APPENDIX D-8

PEDAGOGICAL ACTIVITIES IN CONTINUOUS COURSES

The six hours spent each day in second-language learning can be interesting and motivating if the teaching is varied. Conversely, the time spent in the classroom can seem long and monotonous if the proposed activities follow a predictable, unvarying order. Some balance between formal and complementary activities is necessary to vary the pace in order to hold the students' attention.

The purpose of this study was to draw up as exhaustive as possible a list of pedagogical activities in continuous courses, using a sample of various kinds of classes as the basis for a survey of these activities for one teaching week.

To this end, a questionnaire survey was conducted in July 1975.

1. DESCRIPTION OF THE SURVEY

1.1 The Sample

Six groups from program A, five from program B and two from program C participated in the survey, for a total of thirteen groups distributed as follows:

First level

-	French as a second language	
	Dialogue Canada I, groups A, B, C, D	4
	Traditional method, C	1
	Français courant (Everyday French)	1
	Dialogue Canada I, B	
	(beginners/control groups)	2
-	English as a second language	
	one group	1

Advanced Level

-	French as a second language	
	groups B, C, D	3
-	English as a second language	
	one group	1

Sixty level one students and 17 advanced level students replied at least once to the questionnaire.

1.2 Data-gathering Method

A questionnaire that included a list of activities as a memory aid was filled out by the students in the designated groups for the five days of the survey. Each respondent was asked to list the activities carried on during the day. The regular teacher of the class also had to fill out a questionnaire.

It had been planned originally that the teachers' answers would serve as a reference list, and that comparisons with the students' lists could establish: (a) whether the students remembered all the activities; (b) whether some activities tended to appear on the lists more than others, for example formal activities contrasted with complementary ones; (c) whether the variation between teacher's and students' lists was large or small; (d) whether the lists made out by members of the same group were comparable.

The broader purpose of the survey was to compile the weekly range of activities.

For reasons related to course organization, such as the fact that one teacher teaches four hours out of six, and exceptionally only two hours, we have only partial data for seven teachers. Systematic comparison of students' and teachers' answers was thus impossible.

2. NUMBER OF ACTIVITIES MENTIONED

Table I shows the average number of activities mentioned for each group. The greatest variation appears at the advanced level, where the number ranges from 5.6 to 13.7. The highest average, 14.2, was recorded by a first level group (see table I, next page).

The most astonishing result of the survey was that members of a single group disagreed on the list of activities carried on during the day. For each day the survey lasted, there was at least one respondent in each group who noted an activity the others did not record. These isolated responses were sometimes due to vague vocabulary, so that a report given by a student might also be called a lecture.

The partial data available for the teachers of seven groups make it possible to shed some light on the situation. Of the 158 activities mentioned, 17 can be classified as "complementary". Two teachers organized fifteen of these activities, six at the advanced level and nine at the first level.

Of these 158 activities, ten were not mentioned by any students (6.3 per cent); nineteen were mentioned by a single student (12 per cent); and three by two students. The others (79.7 per cent) were mentioned by the majority of the students in a group.

It is interesting to examine the list of activities that were forgotten, or were noted by a single student.

TABLE 1
Number of Activities Mentioned, by Group

Average (total out of 5)

Group number	First Level										Second level			
	1*	2	3	4	5	6**	7***	8***	9**		**1	2	**3	**4
Activities mentioned by all students who filled out the questionnaire	1	4	2.6	5.6	3.2	5.2	2.4	3.8	3.2		3	0.6	0.5	4.4
Activities mentioned by the majority of the students who filled out the questionnaire	6.7	8	5.4	8.6	6.0	8.2	7.2	9.2	7.2		5.6	3.6	7.5	5.2
Total number of activities mentioned	14.2	13.6	8.6	11	10.2	9	10.2	13	9.2		9.8	5.6	13.7	7

* Learning in subgroups for part of the day

** Groups of 4 of fewer students

*** Control groups

Activities not mentioned
by any student

Questions on pictures (2)
Transposition (3)
Reading (2)
Other (2)
Film (1)

Activities mentioned
by a single student

Questions on pictures (2)
Transposition (3)
Reading (2)
Other (2)
Film (2)
Written exercises (5)
Oral exercises (2)
Laboratory exercises (2)

The number of activities mentioned at the same time by all members of a group is fairly low in comparison with the number of activities named, and varies between 0.5 and 5.6, with an average of 3.0.

When the criterion used is no longer the whole population of respondents but the majority in each participating group, there is agreement on a greater number of activities. The range is between 3.6 and 9.2, and the average is 6.8. The average number of activities mentioned by the teachers is 5.5, for four out of six hours of teaching.

It will be observed that for advanced-level group 2 there was considerable variation among the activities mentioned by all, those mentioned by the majority and those named, despite this group's having the lowest average for activities named.

On the other hand, in the group where the teacher's list showed the greatest number of complementary activities, these activities were, with one exception, always noted by a majority of the respondents.

3. FREQUENCY OF ACTIVITIES

Table II gives the frequency distribution of activities for each group and table III gives the number of groups for each activity listed under the three frequency categories (I = 4 or 5 times; II = 2 or 3 times; III = once).

TABLE 2

Frequency Distribution of Activities, by Group

	First level									Second level			
	Group No									Group No			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4
Repetition	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	2	5	0
Memorization	4	5	5	5	5	4	5	4	4	4	3	5	(1)
Transposition	4	5	4	3	3	1	5	5	0	(3)	(1)	(4)	0
Questions on pictures	3	5	5	4	5	4	5	5	2	(1)	0	(1)	1
Oral exercises	4	5	5	4	5	4	5	5	5	4	3	5	4
Written exercises	4	4	3	2	3	4	0	4	4	(3)	4	5	5
Dictation	4	3	3	2	0	1	(1)	4	5	0	0	(4)	0
Reading	4	4	(4)	4	(1)	2	1	4	4	5	2	5	4
Laboratory exercises	2	0	2	3	4	3	3	0	4	1	0	5	0
Report by a student	0	5	0	2	1	(1)	1	(2)	0	0	1	2	4
Film	(1)	5	0	(4)	0	*	4	(1)	0	2	1	0	0
Song	0	5	(2)	0	0	(2)	(1)	3	0	2	1	(1)	3
Newspaper article	1	0	0	0	0	1	0	2	0	2	0	2	0
Games	3	4	0	(1)	0	0	0	2	2	0	0	0	1
News	4	0	0	0	0	0	5	2	0	0	0	0	1
Free conversation	4	5	(1)	5	5	0	3	4	4	5	5	5	5
Discussion	4	5	0	5	5	0	3	4	4	4	5	5	5
Outing, excursion	2	0	0	0	1	(1)	0	1	2	0	1	0	0
Show		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lecture	(1)	(2)	0	0	0	0	0	2	(1)	0	(1)	1	0
Television program	0	0	0	(1)	2	0	0	0	0	0	0	1	0
At work	4	5	4	4	4	4	4	4	0	0	0	0	0
Other		(2)	0	0	1	0	0	3	2	5	0	4	0
Test	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0
Oral comprehension	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	(1)	3

- 1 Activity mentioned once by a student
 2 Activity mentioned twice by a student
 4 Activity mentioned four times by a student
 * Activity mentioned by teachers

In the majority of the groups (5 or more) under category I (activities carried on 4 or 5 times during the week), an average day for a first-level student might consist of the following pedagogical activities:

- Repetition
- Memorization
- Transposition
- Questions on pictures
- Oral exercises
- Written exercises
- Reading
- At work
- Free conversation or discussion.

To this list are added laboratory exercises and games (twice or three times a week), and one or two complementary activities including an outing in one group out of two.

The situation is not much different at the second level:

- Repetition
- Memorization
- Oral exercises
- Written exercises
- Reading
- Free conversation or discussion
- Oral comprehension
- Complementary activity.

According to the lists handed in by the students, a comparison of complementary activities carried on at the first and advanced levels would appear as follows:

<u>Activity</u>	<u>No of groups, advanced level</u>	<u>No of times mentioned</u>	<u>No of groups, first level</u>
Film	3	(6)	6
Song	2	(3)	5
Newspaper article	3	(6)	3
News	2	(3)	3
Outing	1	(1)	5
Lecture or report	2	(2)	4
Television program	2	(4)	1
Sports			1
Slides			1
Games	1	(1)	6

Newspaper articles, taped news broadcasts and television programs are proportionately more often used at the advanced level. The average number of complementary activities is 6.6 for each group, or slightly more than one a day. Seventeen of these activities are carried on in two groups.

The selection of complementary activities seems to be left to the initiative of the teachers or students, since the number of activities varies widely from group to group. Formal activities dominate at the first level and in two of the four advanced-level groups that participated in the survey.

4. SOCIO-CULTURAL SERVICE

This service was not operational during our longitudinal study last summer, because of a lack of personnel. However, this situation was only temporary, and the service is now organized to operate throughout the year.

The socio-cultural service consists of a director, three researchers at the EDS III level, and a dozen researchers at the EDS I level.

Following our conversations with members of this service, we were able to ascertain that in its present form and in its future orientation, the activities of the socio-cultural service will be divided along the following lines: (a) research in the social and cultural areas for items that may interest second-language students, in fields such as theatre, folklore, and cinema, along with analysis of the available material and its potential for productivity; (b) production of supporting documents, usually in both a student's edition, a popular version of the material, and a teacher's edition, in which are noted points of linguistic and cultural interest the teacher could develop with his students; (c) finally, in the very near future, training and information sessions for teachers during breaks between courses.

This service is perceived as "para-academic" and in our opinion this is why it has not excited much interest in some circles. However, the success of the service's film club (over 1,000 members), for example, shows that this service operates in an area where the needs are great. Consultation of reports D-1 and D-2, for instance, reveals just how deficient the teaching method is as a cultural vehicle and how much it needs to be reinforced in an environment such as the one in which teachers and public servants work.

As a reading of the last pages of report D-1 will indicate, we give considerable weight to individual and group activities as well as to the training of the teachers who are to conduct them. (See also D-5 on this subject.) To our way of thinking, a service such as the socio-cultural service is not just a pleasant addition to the teaching program but an essential ingredient of any language teaching program that must result in the use of that language in the other cultural setting. The place of this service is clear in the teaching organization proposed in D-1 and in the teacher training program (D-5). The results given in the preceding pages should sufficiently illustrate that more immediately, there is a need for such a service in order to ensure the functional diversity of the continuous courses.

5. CONCLUSION

The comments of the Anglophone and Francophone students gathered during the research conducted by group B of the LTP* seem to indicate that the courses offered by the Language Bureau "suffer from a lack of variety and flexibility (sic) in their activities". One suggestion was "to introduce more variety and oral conversation into classroom activities". (translation)

The conclusion that emerges from this report is that language teaching is virtually uniform, with the same sequence of formal activities being offered every day to first-level students and probably to many advanced-level students as well.

The number of activities varies greatly with different groups, but the average would appear to be between 6.7 activities mentioned by the majority of the students and 10.7 activities named. The average for teachers, 5.5 for four hours, would be about 8.2. The same average is obtained by adding 20 per cent to 6.7 (the average number of activities mentioned by the students). This 20 per cent seems to account for the activities omitted on the majority of the students' lists compared with the teachers' lists.

Although eight activities a day may at first sight appear to be a fairly high number, it must be emphasized that not all of these are of equal length: an activity lasting fifteen minutes may be followed by one lasting one or even two hours. For this reason, everything depends on how interesting an activity lasting a long time is. The preceding analysis shows that, at least for the first level, the long activities are probably formal ones.

* Preliminary Draft Report on Comments by Anglophone Students on Bilingualism and the Language Training Program, Group B, LTP, July 1975.

Moreover, the compilation of the questionnaires reveals that, except in two advanced-level groups, the same activities come up every day, probably in the same order. Although the predictability of the order of activities may be reassuring in some respects, it could eventually give rise to monotony, which certainly does not favour sustained attention.

Furthermore, the need to get out of the classroom is very clear in the answers to the questionnaire administered by the Language Bureau in June 1975. The two activities that head the list of those liked by a majority of the students are: (a) car rally; (b) outings, visits, excursions. Newspaper reading, language games and participation in a language club come next for Anglophone students. Of the first eight activities, one usually takes place outside the classroom.

Aside from some formal activities such as repetition and memorization, almost always mentioned by the students, tests, outings, free conversation, and discussion seem the most likely to be noted by all students.

This survey does not tell us exactly what factors might account for the differences observed among the lists handed in by students in the same group. Memory, interest, perceived difficulty or ease of an activity, its effectiveness, practice, and lack of clearly spelled-out objectives could all explain these variations.

The fact nevertheless remains that the idea of pedagogical activity seems rather vague for many of the respondents.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

(For list of References see French edition)

Renard, R. (1972) "Vers une définition du terme structuro-global", *Revue de Phonétique Appliquée* (21).

Rogers, C. (1969) *Freedom to Learn*, Columbus, Merril.

Smith, M.I. (1968) *Teaching to Specific Objectives*, Modesto, Stanislaus County Schools Office.

Travers, R.M.W. (ed.) (1973) *Second Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand McNally.

Twaddell, W.F. (1973) "Straw Men and Pied Pipers", *Foreign Language Annals* (6).

Vuletic, B. (1965) "La correction phonétique par le système verbo-tonal", *Revue de Phonétique Appliquée* (1).

Watson, G. (1960-61) "What Do We Know About Learning", *Teachers College Record*.

Wilhelms, F.T. (1967), "Evaluation as Feedback", dans *Evaluation as Feedback and Guide*. ASCD Yearbook, Washington, ASCD.

Wragg, E.C. (1970) "Interaction Analysis in the Foreign Language Classroom", *Modern Language Journal* (54).

- Moitrand, Sophie (1974) "Audio-visuel intégré et communication(s)", Langue française (21).
- Moskowitz, G. (1971) "Interaction Analyses: A New Modern Language for Supervisors". Foreign Language Annals (5).
- NATAF, R. (éd.) (1972) Le Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère, Paris, Hachette.
- Ney, James W. (1973) "Towards a Synthesis of Teaching Methodologies for TESOL", TESOL Quarterly (7).
- Oller, J., jr. et J.C. Richards (1973) Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher. Rowley, Newbury.
- Palmer, H.E. (1921) The Principles of Language Study, Yonkers, World.
- Papalía, A. et J. Zampogna (1972) "An Experiment in Individualized Instruction Through Small Group Interaction", Foreign Language Annals (5).
- Planchon, F. (1972) "Vers une définition du terme structuro-globale", Revue de Phonétique Appliquée (21).
- Poltzner, R.L. (1972) Linguistics and Applied Linguistics: Aims and Methods, Philadelphia, Center for Curriculum Development.
- Posner, M.L. et S.W. Keele (1973) "Skill Learning" dans Travers (ed.), pp. 805-31.
- Postovsky, V. (1971) Effects of Delay in Oral Practice at the Beginning of Second Language Learning, Berkeley, University of California.
- Postovsky, V. (1975) "The Priority of Aural Comprehension in the Language Acquisition Process", communication présentée à Stuttgart au quatrième congrès de l'Association Internationale de Linguistique Appliquée.
- Rivers, W.M. (1964) The Psychologist and the Foreign Language Teacher, Chicago, the University of Chicago Press.
- Rivers, W.M. (1972) Speaking in Many Tongues, Rowley, Newbury.
- Rivers, W. (1975) "Four Theories of Listening Comprehension", communication présentée à Stuttgart au quatrième congrès de l'Association Internationale de Linguistique Appliquée.
- Renard, R. (1965) La méthode audio-visuelle et structuro-globale, Paris, Didier.
- Renard, R. (1971) Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique, Paris, Didier.

Guberina, P. (1972) "Extraits d'une correspondance de M. Guberina à M. Renard des 23 avril et 16 mai 1971", Revue de Phonétique Appliquée (21).

Guénot, J. (1964), Pédagogie audio-visuelle des débuts de l'anglais, Paris, S.A.B.R.I.

Jakobovits, L.A. (1968) "Implications of Recent Psycholinguistic Developments" Language Learning (18)

Jarvis, G.A. (1968) "A Behavioural Observation System for Classroom Foreign Language Skill Acquisition Activities", Modern Language Journal (52).

Jarvis, G.A. (1973) "Comments on Uses of Reading", Modern Language Journal, 57, pp. 396-399.

Jarvie, G.A. (ed.) (1974) The Challenge of Communication, Skokie, American Council on the Teaching of Foreign Languages et National Textbook.

Jarvis, G. et C. Hosenfeld, (1973) "Learning about Learning: Discovering our Students Strategies", Communication présentée à Boston à la réunion annuelle de l'ACTFL.

Jensen, G., A.A. Leveright et W. Hallenbeck (ed.) (1964) Adult Education, Washington, Adult Education of the U.S.A.

Joiner, E.G. (1974) "Tailoring Language Instruction to Student Needs", dans Jarvis (ed.), p. 151-184.

Kidd, J.R. (1973), How Adults Learn, New York, Association Press.

Knowler, M.A. (1973) The Adult Learner: A Neglected Species, Houston, Gulf.

Krathwohl, D. (1973) "A Synopsis from the 1973 Program", Newsletter, Society of Professors of Education.

La Borderie, René (1975) "De l'audio-visuel et du sens", Etudes de Linguistique Appliquée (17)

Laforge, L. (1973) La sélection en didactique Analytique, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Mackey, W.F. (1965) Language Teaching Analysis, Bloomfield, Indiana University Press.

Mackey, W.F. (1966-1973) "Language Didactics and Applied Linguistics", dans Oller (ed.), p. 4-15.

Mackey, W.F. (1972) Polychronometry: The Study of Time Variables in Behaviour, Québec, International Center for Research on Bilingualism.

- Chastain, K., (1971) The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice, Philadelphia, The Centre for Curriculum Development.
- Combs, A.W. (1972), Educational Accountability: Beyond Behavioral Objectives, Washington, D.C., A.S.C.D.
- Cook, H.R. (1967) The Relationship of Comprehension to Speech Production in Second Language Instruction: Proportion and Sequence, Bloomington, Université de l'Indiana.
- Coste, D. et V. Ferenczi (1969) "Méthodologie et moyens audio-visuels", Le Français dans le monde (65).
- Coste D. (1975) "Les piètements de l'image", Etudes de Linguistique Appliquée (17).
- Dabene, M. (1964), "Les fondements linguistiques et méthodologiques de 'Voix et Images de France'", Bulletin de l'APLV (janvier).
- Debyser, F. (1972) "L'enseignement du français langue étrangère au niveau 2", dans Nataf (éd.), p. 3-22.
- Diller, K.C. (1975) "Some New Trends for Applied Linguistics and Foreign Language Teaching in the United States", TESOL Quarterly (9).
- Distick, R.S. (1973) "Individualized Instruction Promise Versus Reality", Modern Language Journal (57).
- Dykstra, G. et S.S. Nunes (1973) "The Language Skills Program of the English Project" dans Oller (éd.), p. 283-289.
- Flanders, N.A. (1970) Analyzing Teaching Behaviors, Addison-Wesley.
- Germain, C., (1970) La notion de situation en linguistique et son utilisation pour la construction de l'image dans l'enseignement des langues, Aix-en-Provence, Université d'Aix-Marseille.
- Germain, C. (1975) "Etude sémiologique d'images pédagogiques", Etudes de Linguistique appliquée (17).
- Germain, C. (1975) "Etude sur la compréhension d'images codées" (à paraître).
- Gillmas, A.J. (1962) "Observations sur la méthode audio-visuelle de l'enseignement des langues vivantes", Etudes de Linguistique Appliquée (1).
- Grittner, F.M., (1974). "The Teacher as Co-Learner: Interest-Centered Materials", Student Motivation and the Foreign Language Teacher, Skokie, Ill., National Textbook Co.
- Guberina, P. (1965) "La méthode audio-visuelle structurale", Revue de Phonétique Appliquée (1).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Actes du quatrième colloque de linguistique appliquée (1974), Québec, Association canadienne de linguistique appliquée et Centre international de recherche sur le bilinguisme.

Allen, H.B. et R.N. Campbell (1972) Teaching English as a Second Language, A Book of Readings, New York, McGraw Hill.

Andrews, L.O. (1974), "Developments in Preservice and Inservice Teacher Education" dans Jarvis (éd.), pp. 353-396.

Bergevin, P., J. McKinley et R.M. Smith (1964) "The Adult Education Activity", dans Jensen (éd.), pp. 270-289.

Besse H. (1972) "Aspects linguistiques de l'accès au sens étranger au début de l'apprentissage d'une langue seconde", Revue de Phonétique appliquée (23).

Besse H. (1972) "Image codée et image non codée", Voix et Images de Crêdîf (numéro spécial).

Besse, H. (1974) "Signes iconiques, signes linguistiques", Langue française (24).

Bolinger, D. (1968) "The Theorist and the Language Teacher" Foreign Language Annals (2).

Brooks, N., (1960) Language and Language Learning, New York, Harcourt.

Brown, G.H., R. Beym, T.R. Smackey et A.A. Cozzetto (1970) Development and Evaluation of a Self-Instructional Spanish Course, Hum RRO Technical Report 70-14.

Bull, W.E. (1966-67) "Task Analysis and FL Teaching", Florida FL Reporter (5).

Burling, R. (1968) "Some Outlandish Proposals for the Teaching of Foreign Languages", Language Learning (18).

CARROLL, J.B. et M.L. Burke (1965) "Parameters of Paired-Association Verbal Learning: Length of list, Meaningfulness, Rate of Presentation and Ability", Journal of Experimental Psychology (69).

Carroll, J.B. (1965) "The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages", Modern Language Learning (49).

Carroll, J.B. (1974) "Learning Theory for the Classroom Teacher" dans Jarvis (éd.), p. 113-149.

De plus, la compilation des questionnaires révèle qu'à l'exception de deux groupes au niveau avancé, les mêmes activités reviennent à tous les jours, probablement dans le même ordre. Le caractère prévisible de la séquence d'activités, bien qu'il puisse être rassurant sous certains aspects, pourrait à la longue entraîner la monotonie qui n'est certainement pas propice à l'attention soutenue.

D'ailleurs le besoin d'évasion de la salle de classe est très clairement manifesté par les réponses au questionnaire du Bureau des langues administré en juin 1975. Les deux activités qui arrivent en tête parmi celles auxquelles une majorité des étudiants s'est montrée favorable sont a) le rallye auto b) les sorties, visites, excursions. La lecture du journal les jeux linguistiques et la participation à un club de langue viennent ensuite pour les étudiants anglophones. Parmi les huit premières activités, une d'entre elles se déroule normalement à l'extérieur de la salle de classe.

A part un certain nombre d'activités formelles, telles la répétition et la mémorisation qui sont presque toujours mentionnées par les étudiants, les tests, les sorties, la conversation libre et la discussion semblent surtout susceptibles d'être notés par tous les étudiants.

L'enquête ne permet pas de savoir quels sont exactement les facteurs qui pourraient expliquer les différences que l'on observe entre les listes soumises par les étudiants d'un même groupe. La mémoire, l'intérêt, la difficulté ou la facilité perçue d'une activité, son efficacité, la pratique, l'absence d'objectifs clairement explicites, pourraient tous expliquer les variations observées.

Il n'en reste pas moins que la notion d'activité pédagogique semble assez floue pour une grande partie des répondants.

5. CONCLUSIONS

La compilation des commentaires des étudiants anglophones et francophones recueillis au cours de la recherche réalisée par le groupe B du PFL* semblent indiquer que les cours offerts par le Bureau des Langues "suffer from a lack of variety and flexibility in their activities". L'une des suggestions était "qu'on introduise plus de variété et plus de conversation orale dans les activités en salle de classe".

Les conclusions qui se dégagent du présent rapport est que l'enseignement semble pratiquement uniforme. La même séquence d'activités formelles est proposée à tous les jours aux étudiants du premier niveau et probablement à un grand nombre de ceux du niveau avancé.

Le nombre d'activités selon les groupes est très variable, mais la moyenne se situerait entre 6.7, activités mentionnées par une majorité des étudiants et 10.7 qui représentent les activités nommées. La moyenne des professeurs étant de 5.5 pour 4 heures, elle se situerait à environ 8.2. On arrive à la même moyenne en ajoutant 20% à 6.7 (moyenne des activités mentionnées par les étudiants). Ce 20% semble représenter la partie omise par la majorité des étudiants lorsque la comparaison est faite avec les listes des professeurs.

Huit activités par jour peut apparaître à première vue comme un nombre relativement élevé, mais il faut souligner que toutes ces activités ne sont pas d'une durée égale. Une activité de quinze minutes peut être suivie d'une activité d'une heure ou même deux. Tout repose alors sur l'intérêt que peut présenter une activité de longue durée. L'analyse qui précède démontre, tout au moins pour le premier niveau, qu'il s'agirait probablement, dans ce dernier cas, d'une activité formelle.

* Preliminary Draft Report on Comments by Anglophone Students on Bilingualism and the Language Training Program, Group B, PFL, July 1975.

inscrits), qu'il se situe dans un domaine où les besoins sont grands. En consultant les rapports D-1 et D-2 par exemple, on se rendra compte jusqu'à quel point la méthode est pauvre véhicule de culture et combien elle a besoin d'être renforcée dans un milieu comme celui où oeuvrent professeurs et fonctionnaires.

Comme on pourra le constater à la lecture des dernières pages du rapport D-1, nous accordons une part importante aux activités individuelles et aux activités de groupe de même qu'à la formation des professeurs qui doivent assurer le fonctionnement de ces activités (voir aussi D-5 à ce sujet). Pour nous, un service comme celui du socio-culturel correspond non pas à un ajout agréable à l'enseignement mais plutôt à un élément essentiel de tout enseignement de langue qui doit déboucher sur son utilisation dans l'autre milieu culturel. La place de ce service est évidente dans l'organisation de l'enseignement proposé dans D-1 et celle de la formation des professeurs (D-5). Pour ce qui est, de façon plus immédiate, du besoin d'un tel service pour assurer une diversité fonctionnelle dans les cours continus, la composition des résultats dans les pages qui précèdent devrait suffire à l'illustrer.

Lors de notre étude longitudinale au cours des mois d'été ce service n'était pas en opération, faute de personnel. Cette situation n'était cependant que temporaire et le service est maintenant organisé de façon à pouvoir fonctionner toute l'année.

Le socio-culturel comprend un chef de service, trois chercheurs au niveau EDS III et quelque douze chercheurs au niveau EDS I.

Suite à nos conversations avec les membres de ce service, nous avons pu établir que dans sa réalité actuelle et dans son orientation future, les activités du socio-culturel se polarisent de la façon suivante:

- a) recherche dans les domaines socio et culturels d'éléments susceptibles de présenter de l'intérêt pour l'étudiant de langue seconde dans des domaines tels que le théâtre, le folklore, le cinéma, etc. avec analyse du matériel disponible et de son potentiel de productivité;
- b) production de documents d'accompagnement, en général en version étudiant, sorte de vulgarisation de la présentation, et en version professeur où sont notés les points d'intérêt que le professeur pourrait exploiter avec ses étudiants, tant du point de vue langue que du point de vue culture;
- c) enfin, dans un avenir très prochain, animation par l'information et la formation des professeurs sous forme de stages pendant les périodes de relâche, etc.

Ce service est perçu comme "para-académique" et, à notre avis, c'est ce qui cause, relativement parlant, le peu d'intérêt qu'il a suscité dans certains milieux. Il reste cependant que ce service montre, par exemple par le succès de son ciné-club (plus de 1,000

Activité	Nb de groupes du niveau avancé	Nb de fois mentionnés	Nb de groupes du 1er niveau
Film	3	(6)	6
Chanson	2	(3)	5
Article de journal	3	(6)	3
Nouvelles	2	(3)	3
Sortie	1	(1)	5
Conférence ou exposé	2	(2)	4
Emission de TV	2	(4)	1
Activité sportive			1
Diapositives			1
Jeux	1	(1)	6

L'article de journal, les nouvelles enregistrées et l'émission de TV sont proportionnellement plus utilisés au niveau avancé. La moyenne des activités complémentaires est de 6.6 par groupe, soit un peu plus d'une par jour. 17 de ces activités se sont faites dans 2 groupes. Le choix des activités complémentaires semble laissé à l'initiative des professeurs, ou des étudiants, leur nombre étant très variable d'un groupe à l'autre. Les activités formelles occupent la place prépondérante au premier niveau, et dans deux des quatre groupes du niveau avancé qui ont participé à l'enquête.

Si on prend la majorité des groupes (5 ou plus) sous la catégorie I (activités faites 4 ou 5 fois pendant la semaine), une journée moyenne pour un étudiant du premier niveau pourrait comprendre les activités pédagogiques suivantes:

Répétition
Mémorisation
Transposition
Questions sur images
Exercices oraux
Exercices écrits
Lecture
Au travail
Conversation libre ou discussion

A cette liste s'ajoutent les exercices de laboratoire et les jeux (2 ou 3 fois par semaine) et une ou deux activités complémentaires, dont une sortie dans un groupe sur deux.

La situation au deuxième niveau n'apparaît pas très différente:

Répétition
Mémorisation
Exercices oraux
Exercices écrits
Lecture
Conversation libre ou discussion
Compréhension orale
Activité complémentaire

Selon les listes soumises par les étudiants, la comparaison des activités complémentaires entre le niveau avancé et le premier niveau se présenterait ainsi:

TABLEAU 3

Répartition de la fréquence des activités par nombre de groupes et par niveau

Légende: Nombre de groupes déclarant avoir fait ce type d'activité:

I: 4 ou 5 fois pendant la semaine de l'enquête, II: 2 ou 3 fois, III: 1 fois.

	<u>Premier niveau</u>			<u>Deuxième niveau</u>		
	N 9			N 4		
Répétition	I	II	III	I	II	III
Mémorisation	9			2	1	
Transposition	9			2	1	1
Questions sur images	5	2	1	1	1	1
Exercices oraux	7	2				3
Exercices écrits	9			3	1	
Dictée	5	3		3	1	
Lecture	3	3	1	1		
Exercices au labo	5	1	2	3	1	
Exposé par un étudiant	2	5			1	1
Film	1	2	3			1
Chanson	3		3		1	2
Article de journal	1	3	1		1	1
Jeux	1	1	2		2	1
Nouvelles	1	6	1			1
Conversation libre	2	1				
Discussion	6	1	1	4	1	
Sortie, excursion	6	1				
Spectacle	2	2	3			
Conférence					1	
Emission de T.V.		2	2		2	2
Au travail	1		1			
Autre	8		1			
Test		3	1	2		1
Compréhension orale			1	2		1

TABLEAU 2

Répartition de la fréquence des activités selon les groupes

	Premier niveau									Deuxième niveau			
	Groupe N°									Groupe N°			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4
Répétition	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	2	5	0
Mémorisation	4	5	5	5	5	4	5	4	4	4	3	5	1
Transposition	4	5	5	3	3	1	5	5	0	3	1	4	0
Questions sur image	3	5	5	4	5	4	5	5	2	1	0	1	1
Exercices oraux	4	5	5	4	5	4	5	5	5	4	3	5	4
Exercices écrits	4	4	3	2	3	4	0	4	4	3	4	5	5
Dictée	4	3	3	2	0	1	1	4	5	3	0	4	0
Lecture	4	4	4	4	1	2	1	4	4	0	0	5	4
Exercices au labo	2	0	2	3	4	3	3	0	4	5	2	2	0
Exposé par un étu	0	5	0	2	1	1	1	0	0	1	1	0	0
Film	1	5	0	4	0	2	4	2	0	2	1	0	3
Chanson	0	5	2	0	0	2	4	3	0	2	0	1	0
Article de journal	1	5	0	0	0	1	1	1	0	3	0	2	1
Jeux	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	1
Nouvelles	3	4	0	0	0	0	5	2	2	0	0	0	1
Conversation libre	4	0	0	0	5	0	3	4	4	5	5	5	5
Discussion	4	5	1	5	5	0	3	4	4	4	5	5	5
Sortie, excursion	2	0	0	0	1	1	0	1	2	0	1	0	0
Spectacle		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Conférence	1	2	0	0	0	0	0	2	1	0	1	0	2
Emission de T.V.	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0
Au travail	4	5	4	4	4	4	4	4	0	0	0	4	0
Autre		2	0	0	1	0	0	0	2	0	0	1	0
Test	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0
Compréhension orale	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	3

- 1 Activité mentionnée une fois par un étudiant
 2 Activité mentionnée deux fois par un étudiant
 4 Activité mentionnée quatre fois par un étudiant
 * Activité mentionnée par les professeurs

3. LA FRÉQUENCE DES ACTIVITÉS

Le tableau 2 donne la répartition de la fréquence des activités pour chacun des groupes et le tableau 3 donne pour chacune des activités énumérées, le nombre de groupes sous les 3 catégories de fréquence (I = 4 ou 5 fois, II = 2 ou 3 fois, III = 1 fois).

Activités mentionnées
par un seul étudiant

Questions sur images (2)
Transposition (3)
Lecture (2)
Autre (2)
Film (2)
Exercices écrits (5)
Exercices oraux (2)
Exercices de labo (2)

Activités mentionnées
par aucun étudiant

Questions sur image (2)
Transposition (3)
Lecture (2)
Autre (2)
Film (1)

Le nombre d'activités mentionnées en même temps par tous les membres d'un même groupe est assez faible en regard du nombre d'activités nommées. Il varie de 0.5 à 5.6 la moyenne étant de 3.0.

Si on prend comme critère non plus l'ensemble des répondants mais la majorité pour chacun des groupes participant à l'enquête, l'accord se fait sur un plus grand nombre d'activités. L'écart se situe entre 3.6 et 9.2 et la moyenne est de 6.8. La moyenne des activités mentionnées par les professeurs est de 5.5 pour quatre heures d'enseignement sur six.

On notera que le groupe n° 2 du niveau avancé enregistre des écarts importants entre les activités mentionnées par tous, par la majorité et nommées, en dépit du fait qu'il ait la plus faible moyenne pour les activités nommées.

En revanche, pour le groupe où le plus grand nombre d'activités complémentaires ont été faites selon la liste du professeur, ces activités sont toujours notées par une majorité des répondants, sauf dans un cas.

TABLEAU 1

Nombre d'activités mentionnées selon les groupes

Moyenne (Total/sur 5)

N ^o du groupe	Premier niveau									Deuxième niveau			
	1 *	2	3	4	5	6 **	7 ***	8 ****	9 **	1 **	2	3 **	4 **
Activités mentionnées par tous les étudiants ayant rempli le questionnaire	1	4	2.6	5.6	3.2	5.2	2.4	3.8	3.2	3	0.6	0.5	4.4
Activités mentionnées par la majorité des étudiants ayant rempli le questionnaire	6.7	8	5.4	8.6	6.0	8.2	7.2	9.2	7.2	5.6	3.6	7.5	5.2
Nombre total d'activités mentionnées	14.2	13.6	8.6	11	10.2	9	10.2	13	9.2	9.8	5.6	13.7	7

* Apprentissage en sous-groupes pour une partie de la journée

** Groupes de 4 étudiants ou moins

*** Groupes témoins

2. LE NOMBRE D'ACTIVITES MENTIONNEES

Le tableau 1 fait état de la moyenne du nombre d'activités mentionnées pour chacun des groupes. La plus grande variation s'observe au niveau avancé où on passe de 5,6 à 13,7. La plus forte moyenne est enregistrée par un groupe de premier niveau, soit 14,2 (cf. Tableau 1, page suivante).

Le résultat le plus étonnant de l'enquête est que les membres d'un même groupe ne s'entendent pas sur la liste des activités faites pendant la journée. Pour chacun des jours de l'enquête, il se trouve au moins un répondant dans chaque groupe qui note une activité non consignée par les autres. Ces réponses isolées sont quelque fois dues à des imprécisions de vocabulaire. Ainsi un exposé fait par un étudiant peut aussi s'appeler une conférence.

Les données partielles disponibles pour les professeurs de sept groupes permettent d'éclairer un peu la situation. 158 activités sont mentionnées, dont 17 peuvent être classées dans la catégorie "complémentaire". Deux professeurs sont responsables de 15 de ces activités, 6 au niveau avancé et 9 au premier niveau.

De ces 158 activités, 10 ne sont mentionnées par aucun étudiant (6,3%) 19 par un seul étudiant (12%) et 3 par deux étudiants. Le reste, soit 79,7% est mentionné par la majorité des étudiants du même groupe.

Il est intéressant d'examiner la liste des activités oubliées ou notées par un seul étudiant.

Il avait été prévu à l'origine que les réponses des professeurs serviraient de liste de référence et que les comparaisons avec les listes des étudiants pourraient établir : a) si les étudiants se rap- pellent toutes les activités; b) si certaines activités ont davantage tendance à figurer sur les listes - par exemple, activités formelles vs activités complémentaires; c) si la variation entre la liste du professeur et celle des étudiants est minime ou importante; d) si la liste des membres d'un même groupe est comparable.

L'enquête visait, d'une façon plus générale, à recueillir l'éventail hebdomadaire des activités.

Pour des raisons liées à l'organisation des cours (le fait par exemple qu'un professeur enseigne 4 heures sur 6 et par exception deux), des données partielles existent pour sept professeurs seulement. La comparaison systématique entre les réponses des étudiants et celles des professeurs s'est donc avérée impossible.

1. DESCRIPTION DE L'ENQUÊTE

1.1 L'échantillon

Six groupes du Programme A, cinq groupes du Programme B et deux du Programme C ont participé à l'enquête, soit treize groupes répartis de la façon suivante:

Premier niveau	
-	français langue seconde
4	Dialogue Canada I, groupes A, B, C, D
1	Approche traditionnelle, C
1	Français courant
2	Dialogue Canada I, B (débutants/groupes témoins)
-	anglais langue seconde
1	un groupe
Niveau avancé	
-	français langue seconde
3	groupe B, C, D
-	anglais langue seconde
1	un groupe

Soixante étudiants du premier niveau et dix-sept du niveau avancé ont répondu au moins une fois au questionnaire.

1.2 Méthode de cueillette des données

Un questionnaire comprenant une liste d'activités comme aide mémoire a été rempli par les étudiants des groupes désignés, pour les cinq jours de la durée de l'enquête. La tâche consistait, pour chacun des répondants, à énumérer la liste des activités qui avaient été faites au cours de la journée. Le professeur attiré de la classe devait aussi remplir un questionnaire.

TABLE DES MATIERES

1. Description de l'enquête.....	445
1.1 L'échantillon.....	445
1.2 Méthode de cueillette des données.....	445
2. Le nombre d'activités mentionnées.....	447
3. La fréquence des activités.....	451
4. Le service socio-culturel.....	457
5. Conclusions.....	459

LES ACTIVITES PEDAGOGIQUES DANS LES COURS CONTINUS

Les six heures quotidiennes consacrées à l'apprentissage d'une langue seconde peuvent être intéressantes et motivantes si l'enseignement est diversifié. A l'inverse, le temps passé en salle de classe peut paraître long et monotone si les activités proposées se déroulent dans un ordre prévisible et sans variété. Un certain équilibre entre les activités formelles et les activités complémentaires est nécessaire pour varier le rythme afin de maintenir l'attention des étudiants.

L'établissement d'une liste aussi exhaustive que possible des activités pédagogiques dans les cours continuus constituait l'objet de cette recherche. A partir d'un échantillon de classe de divers types, il s'agissait de faire un relevé des activités pédagogiques pour une semaine d'enseignement.

Une enquête par questionnaire a été effectuée à cette fin au cours du mois de juillet 1975.

LES ACTIVITES PEDAGOGIQUES DANS LES COURS CONTINUS

par

R. LeBlanc

G. LeBlanc

Décembre 1975

1-	(pr, in, pr, in, up) 1, 1i (mo) 1
2-	(mo) 1, 1i (so) 1, 1i (so) m (co)
3-	(di) 1, 1i (mo) 1 (co) 1, 1i (mo) 1
4-	(di) 1, 1i (mo) 1, 1i (re, mo) 1, 1i (co)
5-	(di) r (in) 1, 1i, 1 (co)
6-	(di) 1, 1i (mo) 1 (1m) mi (mo) 1, 1i (mo) m, 1
7-	(di) 1, 1i (mo) m, 1 (co) 1, 1i (in) m (so) 1i, 1, 1i (mo) ri (re) ri (mo) r
8-	(pr) r
9-	(in, di) m
10-	(in, di) mi (re, in) r
11-	(di, in) ri (mo) m, r (co)
12-	(in, di) ri (mo) ri (re)
13-	(in, di) ri
14-	(mo, di, so) 1, r (co)
15-	(di, pr, in) vi (re) vi (mo) m
16-	(in, di) vi, v (co)
17-	(in, di) v (co)
18-	(pr, 1m, in) s (mo) vi (re) m
19-	(mo) mi (mo) m (co)
20-	(pr) r
21-	(pr, ec, 1m, mo, di) r
22-	(di) 1, 1i (re, mo) m (co) 1, 1i (mo) 1
23-	(pr) r (so) r
24-	(di) r
25-	(pr, di) 1i (mo) m, 1 (co) 1, 1i (mo) m, 1i, 1 (co)
26-	(pr) vi (mo) v
27-	(in, di) ri (re) r (co)
28-	(in) r
29-	(1m, pr) r
30-	(di, pr, di) r (in, di) s
31-	(in) mi (re, so) m (co)

MC 15 (suite)

33-	(mo, pr) v
34-	(pr) v
35-	(pr) vi, v (so, mo) v
36-	(pr) v (co)
37-	(pi) m (co)
38-	(pr) vi (mo) v
39-	(mo, in) v (co)
40-	(pr) v (mo) v (in) m (mo) v (co)
41-	(pr) vi (mo) vi (mo) r, v
42-	(pr) v, r (re, mo) r (re) v (mo) v (re) vi, v (co)
43-	(di, pr) v (co, in) r (re, mo) mi (re) m
44-	(mo) v (in) m

1-	(pr, in) m (co)
2-	(pr, in) m (co)
3-	(pr, in) m (co, in) m
4-	(pr, in) m (in) m
5-	(pr, in) m (in) m (co)
6-	(pr) v (co)
7-	(pr) v (co)
8-	(pr) v
9-	(di, pr) v
10-	(di, pr) vi (re) v (co)
11-	(pr) vi (re) v
12-	(mo) vi
13-	(di) vi
14-	(mo) v (co)
15-	(pr) v (so) v (co)
16-	(pr) v, vi (mo) v
17-	(pr) s (di) g', v (co)
18-	(pr) v (co)
19-	(pr, di) v (so) v (co)
20-	(pr) vi (so) v, vi (so) v (in) vi
21-	(so, mo) v (co) m
22-	(di, pr) v
23-	(pr) v, vi (mo) m
24-	(pr) v
25-	(pr) r
26-	(pr) vi (re, mo) vi (re) m, v (co)
27-	(pr) v, mi (re) m
28-	(pr) vi (re) v (co)
29-	(pr) m
30-	(pr) s, v (co)
31-	(pr) m
32-	(pr) v (co)

VH 68-2 (2)

- 1- (mo) r (in) g' (re) r
- 2- (pr, mo) r (co)
- 3- (mo) r (co) r (co)
- 4- (pr) r
- 5- (pr, lm) r
- 6- (pr, mo, lm) r
- 7- (pr) r (pr, mo) r (co)
- 8- (pr, di) r
- 9- (di, lm, pr, mo, in) r (lm) r (co) r

Suites qui indiquent une difficulté de fonctionnement ou un temps fort d'explications

- 10- (in, up, in, up, in, up, mo, in, up, pr, up, in, up, pr, up, in, up, mo)
- 11- (in, up, di, ec, mo)
- 12- (mo, co, mo, pr, in, pr, up, mo, di, up, in)
- 13- (in, pr, ec, mo, pr, in)
- 14- (di, in, di, in, di, pr, in, di, in)
- 15- (pr, mo, in, so, di, mo, so, in, ec, mo, in)

1-	(mo) r
2-	(mo, in) g'
3-	(di) r (int) g'
4-	(mo) r (in) r
5-	(mo) r (in) g' (in) in
6-	(mo) r (re) r
7-	(mo, in) r
8-	(pr, ma) r (co, re)
9-	(pr, mo, int) g' (mo) r (re) r
10-	(mo, co, mo) g' (re) g'
11-	pr, r
12-	(mo) r (co) r (int) g'
13-	(pr, ec, mo, pr, int) s
14-	(mlm, mo) r
15-	(mo, di, pr, mo, di, mo, in) r
16-	(pr, int, di) r (mo) r

1- (pr, mo) r (in) r (co)
 2- (pr, mo, in) r (co)
 3- (mo, pr) r
 4- (mo, pr, im, in) (in) r (co)
 5- (mo) r
 6- (pr) r (di, co) r (co)
 7- (pr, co, pr, in, mo, di, in) r
 8- (pr) g' (in) r
 9- (mo) g' (re) r
 10- (mo) r
 11- (mo) r, g' (di) g' (re)
 12- (mo, in) r (co, in) r
 13- (pr, in) r (co, re)
 14- (mo, re) r, g'
 15- (mo, re) r, g'
 16- (mo) r, g'
 17- (mo, re) r (co)
 18- (in, di, pr, mo) r, g' (in) g'

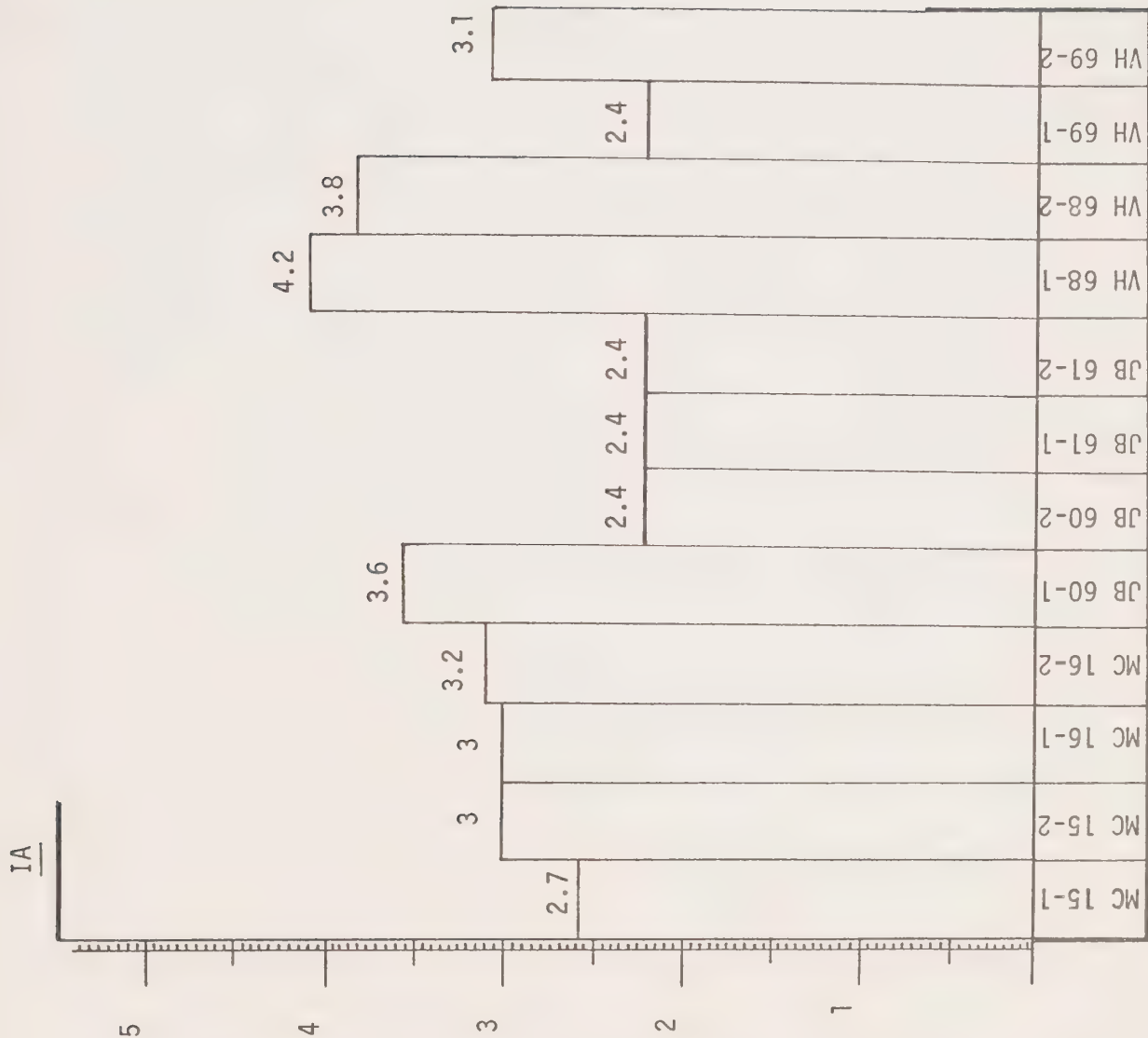
- 1- (di, ec) mī (di, ec) r, g' (co) r, g' (co) l (in) r, g'
- 2- (mo, pr, in) r (in) g'
- 3- (mo) r, g'
- 4- (mo, pr) r (co)
- 5- (di, pr, in) r
- 6- (mo, in, lm, pr) r
- 7- (pr, lm, mo, pr, in) g' (in) g' (re)
- 8- (mo) r
- 9- (mo, in) r
- 10- (in, mo) r
- 11- (mo, in) r (lm)
- 12- (mo, in) r
- 13- (mo, lm, pr) r
- 14- (mo, in) m (lm) r (co) r
- 15- (mo) r (in) r, g' (in) g' (in) r (so, in) m, r
- 16- (so) r, g' (in) r, g (co) g, lī, vi (in, so) g' (in) r, g'
- 17- (mo, pr, mo) r (co)
- 18- (pr, di, ec in) g' (in) g' (in) r (co) r, (co) r, g'
- 19- (mo) r (in) r (co)
- 20- (pr, in) r (so) r
- 21- (mo, lm, in) r (in) r (in) r (in) g' (re, in) r (co)

Les structures qui se
dégagent des démarches
d'enseignement

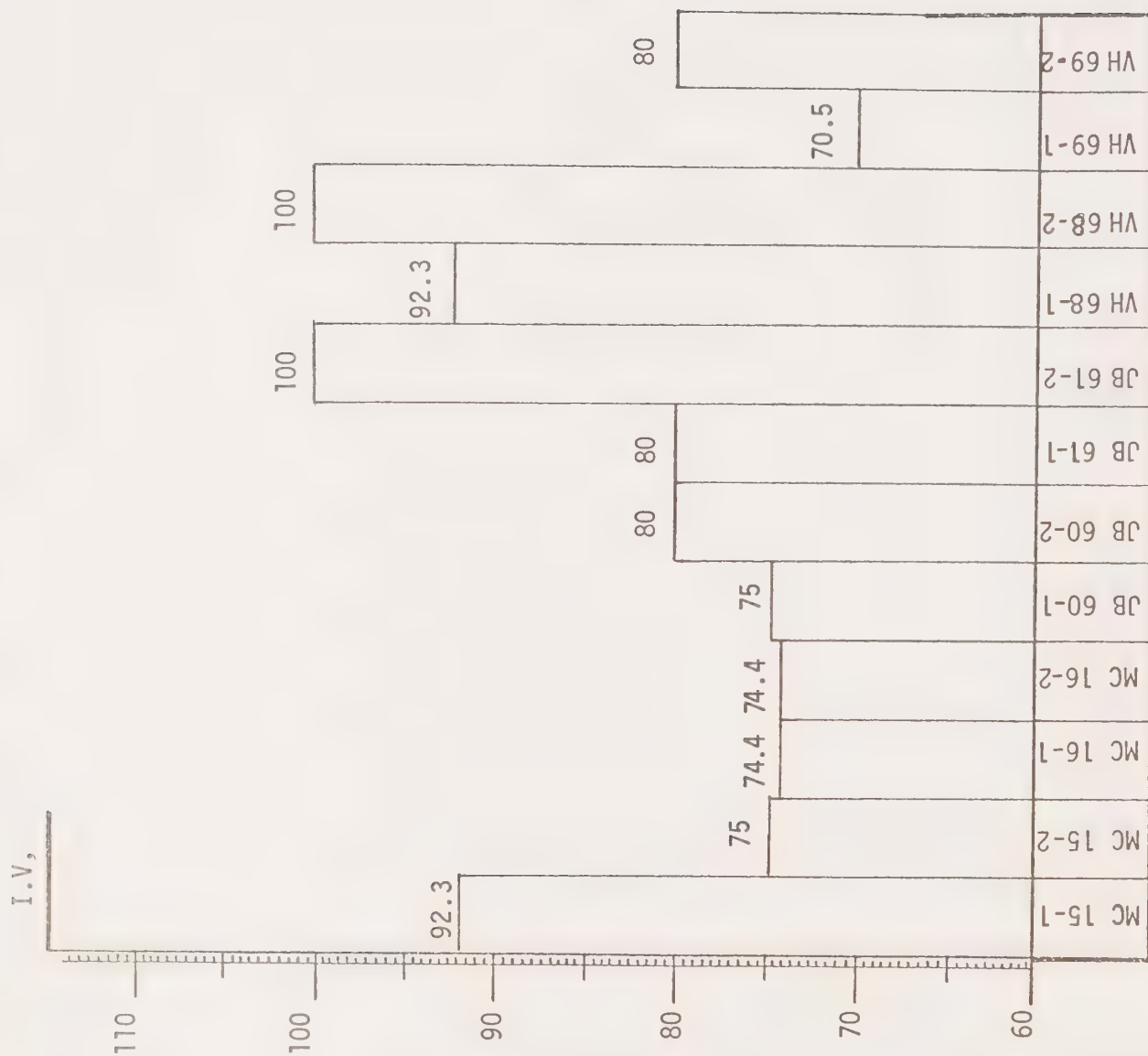
APPENDICE D-6/D-7D



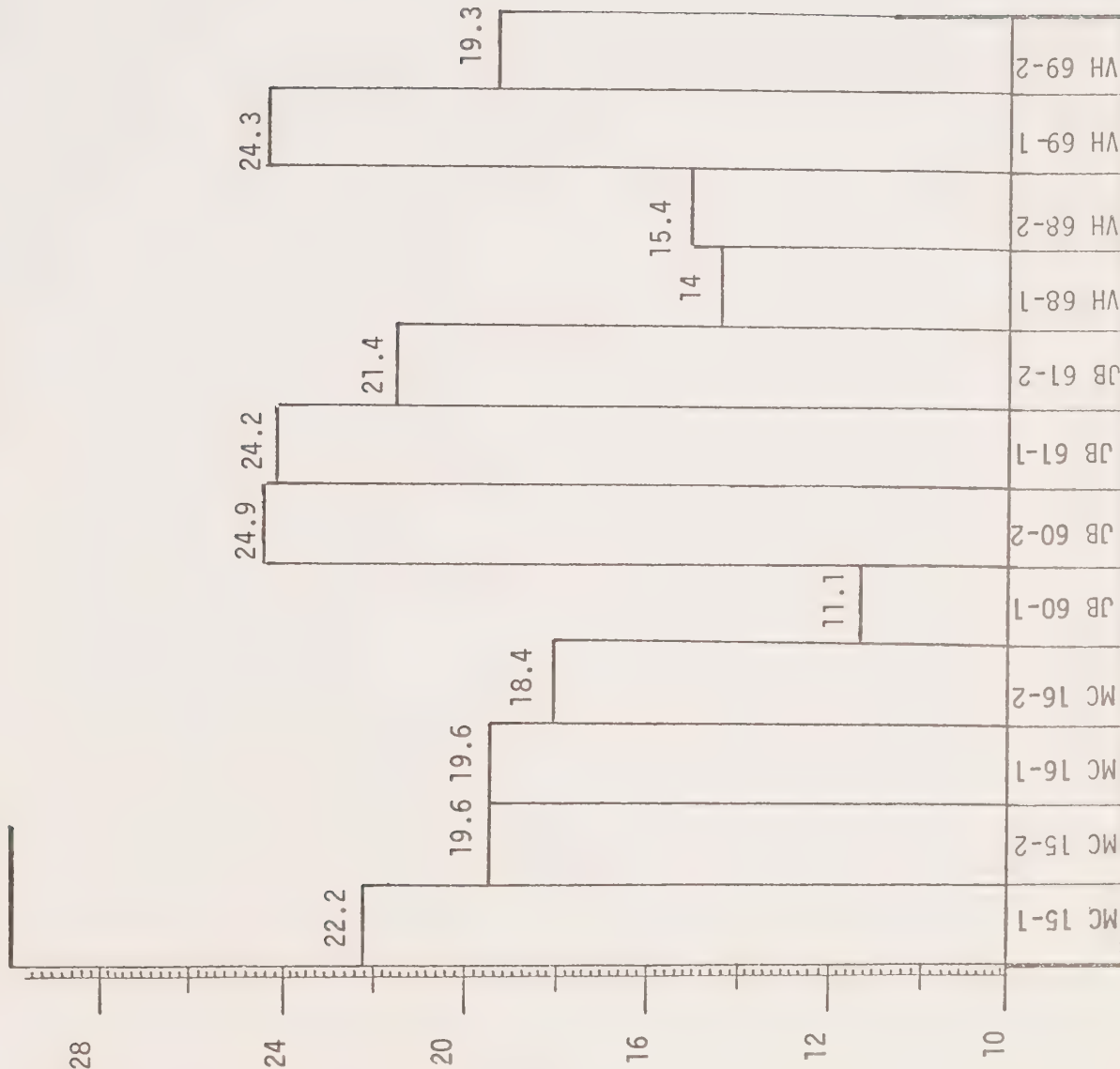
Graphe 4: l'indice d'efficacité



Graphe 3: l'indice d'activité



Graphe 2: l'indice de variété



Graphe 1: l'indice d'intensité

APPENDICE D-6/D-7C

	E1		Ev		Em		Er		Eii		Evi		Emi		Eri		Eg'		Es		
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	-	-	-	-	631	124	60	32	-	-	-	-	153	45	-	-	41	21	119	35	
																					1004
																					F
%	-	-	-	-	62.8	48.2	6.0	12.5	-	-	-	-	15.2	17.5	-	-	4.1	8.2	11.9	13.6	
																					99.9
																					F
																					D
																					100

D : durée
 l : Lire à haute voix - correct
 v : Exercices variationnels - correct
 m : Ex. d'imitation et d'assimilation - correct
 r : Ex. opérationnels - correct
 li : Lire à haute voix - incorrect
 vi : Ex. variationnels - incorrect
 mi : Ex. d'imitation et d'assimilation - incorrect
 ri : Ex. opérationnels - incorrect
 g' : Activité de groupe
 s : Silence
 F : fréquence
 N : nombre

	E1		Ev		Em		Er		E1i		Evi		Emi		Eri		Eg'		Es		
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	-	-	-	-	313	147	71	46	-	-	-	-	76	29	1	1	75	21	322	38	
																					282
																					F
																					D
%	-	-	-	-	36.5	52.1	8.3	16.3	-	-	-	-	8.9	10.3	0.1	0.4	8.7	7.4	37.5	13.5	
																					100
																					F
																					100

D : durée

F : fréquence

N : nombre

l : Lire à haute voix - correct

v : Exercices variationnels - correct

m : Ex. d'imitation et d'assimilation - correct

r : Ex. opérationnels - correct

li : Lire à haute voix - incorrect

vi : Ex. variationnels - incorrect

mi : Ex. d'imitation et d'assimilation - incorrect

ri : Ex. opérationnels - incorrect

g' : Activité de groupe

s : Silence

	Mpr		Mco		Mre		Mdi		Min		Mso		Mmo		Mli		Méc		Mlm		TOTAL
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	37	27	24	26	6	3	109	50	17	9	15	19	34	37	-	-	-	0	0	0	242
																					F
																					171
																					D
%	15.3	15.7	9.9	15.2	2.5	1.7	45	29.2	7	5.3	6.2	11.1	14	21.7	-	-	-	0	0	0	99.9
																					F
																					99.9

D : durée
F : fréquence
N : nombre

Mpr : maître - présenter
Mco : maître - confirmer
Mre : maître - rejeter

Mdi : maître - diriger
Min : maître - interroger
Mso : maître - souffler

Mmo : maître - modeler
Mli : maître - lire
Méc : maître - écrire

Mlm : maître - utiliser la langue maternelle de l'élève

Annexe II - tableau 21

Annexe II - tableau 21

Mmo : maître - modeler
Mli : maître - lire
Méc : maître - écrire

M1m: maître - utiliser la langue maternelle de l'élève

	El		Ev		Em		Er		Eli		Evi		Emi		Eri		Eg'		Es		
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	-	-	-	-	145	89	157	69	-	-	-	-	40	15	48	14	3	3	85	22	478
																					F
																					212
																					D
%	-	-	-	-	30.3	42.	32,8	32.5	-	-	-	-	8.4	7.1	10	6.6	0.6	1.4	17.8	10.4	99.9
																					F
																					100
																					D

Annexe II - tableau 20

D : durée

F : fréquence

N : nombre

l : Lire à haute voix - correct

v : Exercices variationnels - correct

m : Ex. d'imitation et d'assimilation - correct

r : Ex. opérationnels - correct

li : Lire à haute voix - incorrect

vi : Ex. variationnels - incorrect

mi : Ex. d'imitation et d'assimilation - incorrect

ri : Ex. opérationnels - incorrect

g' : Activité de groupe

s : Silence

	E1		Ev		Em		Er		E1i		Evi		Emi		Eri		Eg'		Es		
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	-	-	2	3	30	22	108	95	-	-	-	-	1	1	14	7	4	2	312	5	
																					471
																					F
%	-	-	0.4	2.2	6.4	16.3	22.9	70.4	-	-	-	-	0.2	0.7	3	5.2	0.8	1.5	66.2	3.7	
																					99.9
																					F
																					D
																					100

D : durée
 l : Lire à haute voix - correct
 v : Exercices variationnels - correct
 m : Ex. d'imitation et d'assimilation - correct
 r : Ex. opérationnels - correct
 li : Lire à haute voix - incorrect
 vi : Ex. variationnels - incorrect
 mi : Ex. d'imitation et d'assimilation - incorrect
 ri : Ex. opérationnels - incorrect
 g' : Activité de groupe
 s : Silence
 N : nombre

	Mpr		Mco		Mre		Mdi		Min		Mso		Mmo		Mli		Méc		M1m		TOTAL
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	289	70	68	70	10	11	50	34	117	63	3	4	27	29	-	-	-	3	3	2	567
																					F
																					286
																					D
%	51	24,4	12	24,4	1,8	3,8	8,8	11,9	20,6	22	0,5	1,4	4,7	10,1	-	-	-	-	0,5	0,7	99,6
																					F
																					99,7

D : durée
F : fréquence
N : nombre

Mpr : maître - présenter
Mco : maître - confirmer
Mre : maître - rejeter

Mdi : maître - diriger
Min : maître - interroger
Mso : maître - souffler

Mmo : maître - modeler
Mli : maître - lire
Méc : maître - écrire

M1m : maître - utiliser la langue maternelle de l'élève

	Mpr		Mco		Mre		Mdi		Min		Mso		Mmo		Mli		Méc		Mlm		TOTAL
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	461	69	36	29	4	5	38	10	69	40	3	3	10	13	-	-	-	23	5	5	626
																					F
																					197
																					D
%	73,7	35	5,7	15	0,7	2,5	6	5	11	20,3	0,5	1,5	1,6	6,6	-	-	-	11,6	0,8	2,5	100
																					F
																					99

D : durée
F : fréquence
N : nombre

Mpr : maître - présenter
Mco : maître - confirmer
Mre : maître - rejeter

Mdi : maître - diriger
Min : maître - interroger
Mso : maître - souffler

Mmo : maître - modeler
Mli : maître - lire
Méc : maître - écrire

Mlm : maître - utiliser la langue maternelle de l'élève

	El		Ev		Em		Er		Eli		Evi		Emi		Eri		Eg'		Es		
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	161	46	5	3	46	32	48	42	81	32	6	3	21	9	4	4	1	2	150	31	523
																					F
																					204
																					D
%	30.8	22.5	1	1.5	8.8	15.7	9.2	20.6	15.5	15.7	1.1	1.5	4	4.4	0.8	2	0.2	1	28.7	15.2	100
																					F
																					100
																					D

Annexe II - tableau 16

D : durée
 l : Lire à haute voix - correct
 v : Exercices variationnels - correct
 m : Ex. d'imitation et d'assimilation - correct
 r : Ex. opérationnels - correct
 li : Lire à haute voix - incorrect
 vi : Ex. variationnels - incorrect
 mi : Ex. d'imitation et d'assimilation - incorrect
 ri : Ex. opérationnels - incorrect
 g' : Activité de groupe
 s : Silence
 F : fréquence
 N : nombre

	El		Ev		Em		Er		Eli		Evi		Emi		Eri		Eg'		Es		
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	286	48	73	16	34	26	43	30	59	33	74	19	12	9	18	9	-	-	88	9	687
																					F
																					199
																					D
%	41,6	24,1	10,6	8	4,9	13,1	6,3	15,1	8,6	16,6	10,8	9,5	1,7	4,5	2,6	4,5	-	-	12,8	4,5	100
																					F
																					100

Annexe II - tableau 15

D : durée

l : Lire à haute voix - correct

F : fréquence

v : Exercices variationnels - correct

F : fréquence

m : Ex. d'imitation et d'assimilation - correct

F : fréquence

r : Ex. opérationnels - correct

N : nombre

li : Lire à haute voix - incorrect

vi : Ex. variationnels - incorrect

mi : Ex. d'imitation et d'assimilation - incorrect

ri : Ex. opérationnels - incorrect

g' : Activité de groupe

s : Silence

	Mpr		Mco		Mre		Mdi		Min		Mso		Mmo		Mli		Méc		Mlm		TOTAL
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	211	16	25	24	18	13	39	31	104	42	8	7	29	-	-	-	-	-	3	2	435
																					F
																					164
																					D
																					100
																					F
																					100
%	48.5	9.8	5.7	14.6	4.1	7.9	9	18.9	23.9	25.6	1.8	4.3	6.2	17.7	-	-	-	-	0.7	1.2	

D : durée
F : fréquence
N : nombre

Mpr : maître - présenter
Mco : maître - confirmer
Mre : maître - rejeter

Mdi : maître - diriger
Min : maître - interroger
Mso : maître - souffler

Mmo : maître - modeler
Mli : maître - lire
Méc : maître - écrire

Mlm : maître - utiliser la langue maternelle de l'élève

[illegible]

D : durée
F : fréquence
N : nombre

Mpr : maitre - présenter
Mco : maitre - confirmer
Mre : maitre - rejeter

Mdi : matre - diriger '
Min : matre - interroger
Mso : matre - souffler

Mmo : maître - modeler
Mli : maître - lire
Méc : maître - écrire

M1m: maîtriser la langue maternelle de l'élève

	E1		Ev		Em		Er		Eli		Evi		Emi		Eri		Eg'		Es		
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	-	-	59	19	160	72	203	47	-	-	9	3	38	22	9	16	48	7	54	20	580
																					D
																					F
																					206
%	-	-	10.2	9.2	27.6	35	35	22.8	-	-	1.6	1.5	6.6	10.7	1.6	7.8	8.3	3.4	9.3	9.7	D
																					F
																					100
																					100

Annexe II - tableau 12

D : durée
 l : Lire à haute voix - correct
 v : Exercices variationnels - correct
 m : Ex. d'imitation et d'assimilation - correct
 r : Ex. opérationnels - correct
 li : Lire à haute voix - incorrect
 vi : Ex. variationnels - incorrect
 mi : Ex. d'imitation et d'assimilation - incorrect
 ri : Ex. opérationnels - incorrect
 g' : Activité de groupe
 s : Silence
 F : fréquence
 N : nombre

	El		Ev		Em		Er		Eli		Evi		Emi		Eri		Eg'		Es		
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	-	-	237	83	94	40	34	23	-	-	95	40	4	4	-	-	-	-	76	27	540
																					F
																					217
																					D
%	-	-	43,9	38,2	17,4	18,4	6,3	10,6	-	-	17,6	18,4	0,7	1,8	-	-	-	-	14,1	12,4	100
																					F
																					100

Annexe II - tableau 11

D : durée
 F : fréquence
 N : nombre
 l : Lire à haute voix - correct
 v : Exercices variationnels - correct
 m : Ex. d'imitation et d'assimilation - correct
 r : Ex. opérationnels - correct
 li : Lire à haute voix - incorrect
 vi : Ex. variationnels - incorrect
 mi : Ex. d'imitation et d'assimilation - incorrect
 ri : Ex. opérationnels - incorrect
 g' : Activité de groupe
 s : Silence

	Mpr		Mco		Mre		Mdi		Min		Mso		Mmo		Mli		Méc		Mlm		TOTAL
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	106	31	9	16	6	6	40	29	84	47	11	9	47	46	-	-	-	1	1	1	304
																					F
																					186
																					D
%	34,9	16,7	3	8,6	2	3,2	13,2	15,6	27,6	25,3	3,6	4,8	15,5	24,7	-	-	-	-	0,3	0,5	
																					F

D : durée
F : fréquence
N : nombre

Mpr : maître - présenter
Mco : maître - confirmer
Mre : maître - rejeter

Mdi : maître - diriger
Min : maître - interroger
Mso : maître - souffler

Mmo : maître - modeler
Mli : maître - lire
Méc : maître - écrire

Mlm : maître - utiliser la langue maternelle de l'élève

	Mpr		Mco		Mre		Mdi		Min		Mso		Mmo		Mli		Méc		Mlm		TOTAL
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	157	75	20	37	14	17	16	20	42	32	12	15	30	32	-	-	-	-	-	-	291
																					F
																					228
																					D
%	54	32.9	6.9	16.2	4.8	7.5	5.5	8.8	14.4	14	4.1	6.6	10.3	14	-	-	-	-	-	-	100
																					F
																					100

D : durée
 F : fréquence
 N : nombre
 Mpr : maître - présenter
 Mco : maître - confirmer
 Mre : maître - rejeter
 Mdi : maître - diriger
 Min : maître - interroger
 Mso : maître - souffler
 Mmo : maître - modeler
 Mli : maître - lire
 Méc : maître - écrire

Mlm: maître - utiliser la langue maternelle de l'élève

	E1		Ev		Em		Er		Eli		Evi		Emi		Eri		Eg'		Es		
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N																					D
			73	3			58	4					66	2			8	0.4			F
																					205
%																					D
			35.5	36.2			28.4	37.2					32.5	22.3			3.6	4.3			F
																					100
																					100

Annexe II - tableau 8

D : durée
 F : fréquence
 N : nombre

l : Lire à haute voix - correct
 v : Exercices variationnels - correct
 m : Ex. d'imitation et d'assimilation - correct
 r : Ex. opérationnels - correct
 li : Lire à haute voix - incorrect

vi : Ex. variationnels - incorrect
 mi : Ex. d'imitation et d'assimilation - incorrect
 ri : Ex. opérationnels - incorrect
 g' : Activité de groupe
 s : Silence

	El		Ev		Em		Er		Eli		Evi		Emi		Eri		Eg'		Es		
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N			71	5			63	6					73	3			20	1			227
																					F
																					15
%			31.5	30.8			27.6	41.1					32	21.2			8.9	6.8			D
																					100
																					F
																					100

D : durée
 F : fréquence
 N : nombre

l : Lire à haute voix - correct
 v : Exercices variationnels - correct
 m : Ex. d'imitation et d'assimilation - correct
 r : Ex. opérationnels - correct
 li : Lire à haute voix - incorrect

vi : Ex. variationnels - incorrect
 mi : Ex. d'imitation et d'assimilation - incorrect
 ri : Ex. opérationnels - incorrect
 g' : Activité de groupe
 s : Silence

	Mpr		Mco		Mre		Mdi		Min		Mso		Mmo		Mli		Méc		Mlm		TOTAL
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	357	25	26	30	38	18	40	16	88	55	-	-	101	44	-	-	-	6	2	1	652
																					F
																					195
																					D
%	54,8	12,8	4	15,4	5,8	9,2	6,1	8,2	13,5	28,2	-	-	15,5	22,6	-	-	-	3,1	0,3	0,5	100
																					F
																					100

D : durée
F : fréquence
N : nombre

Mpr : maître - présenter
Mco : maître - confirmer
Mre : maître - rejeter

Mdi : maître - diriger
Min : maître - interroger
Mso : maître - souffler

Mmo : maître - modeler
Mli : maître - lire
Méc : maître - écrire

Mlm : maître - utiliser la langue maternelle de l'élève

	Mpr		Mco		Mre		Mdi		Min		Mso		Mmo		Mli		Méc		Mlm		TOTAL
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	152	26	46	34	47	22	112	35	139	92	2	3	179	92	-	-	-	16	5	1	682
																					F
																					321
																					D
%	22.3	8.1	6.7	10.6	6.9	6.9	16.4	10.9	20.4	28.7	0.3	0.9	26.2	28.7	-	-	-	5	0.7	0.3	99.9
																					F
																					100

D : durée
F : fréquence
N : nombre

Mpr : maître - présenter
Mco : maître - confirmer
Mre : maître - rejeter

Mdi : maître - diriger
Min : maître - interroger
Mso : maître - souffler

Mmo : maître - modeler
Mli : maître - lire
Méc : maître - écrire

Mlm : maître - utiliser la langue maternelle de l'élève

	E1		Ev		Em		Er		Eli		Evi		Emi		Eri		Eg'		Es		
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	-	-	-	-	-	-	118	86	-	-	-	-	-	-	-	-	62	20	78	3	
																					187
																					F
																					109
%	-	-	-	-	-	-	63	79	-	-	-	-	-	-	-	-	33	18	8	3	
																					104
																					F
																					100

D : durée

F : fréquence

N : nombre

l : Lire à haute voix - correct

v : Exercices variationnels - correct

m : Ex. d'imitation et d'assimilation - correct

r : Ex. opérationnels - correct

li : Lire à haute voix - incorrect

vi : Ex. variationnels - incorrect

mi : Ex. d'imitation et d'assimilation - incorrect

ri : Ex. opérationnels - incorrect

g' : Activité de groupe

s : Silence

	E1		Ev		Em		Er		E1i		Evi		Emi		Eri		Eg'		Es		
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	-	-	-	-	-	-	218	76	7	1	-	-	-	-	-	-	125	28	12	5	
																					362
																					F
																					110
%	-	-	-	-	-	-	60	69	2	1	-	-	-	-	-	-	35	26	3	5	
																					D
																					F
																					101

Annexe II - tableau 3

D : durée
 F : fréquence
 N : nombre
 l : Lire à haute voix - correct
 v : Exercices variationnels - correct
 m : Ex. d'imitation et d'assimilation - correct
 r : Ex. opérationnels - correct
 li : Lire à haute voix - incorrect
 vi : Ex. variationnels - incorrect
 mi : Ex. d'imitation et d'assimilation - incorrect
 ri : Ex. opérationnels - incorrect
 g' : Activité de groupe
 s : Silence

	Mpr		Mco		Mre		Mdi		Min		Mso		Mmo		Mli		Méc		Mlm		TOTAL
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	181	35	31	17	24	10	34	19	61	24	11	8	152	44	-	-	-	9	35	34	528
																					F
																					200
																					D
%	34	18	6	9	5	5	6	10	11	12	2	4	29	22	-	-	-	6			100
																					F
																					103

D : durée
F : fréquence
N : nombre

Mpr : maître - présenter
Mco : maître - confirmer
Mre : maître - rejeter

Mdi : maître - diriger
Min : maître - interroger
Mso : maître - souffler

Mmo : maître - modeler
Mli : maître - lire
Méc : maître - écrire

Mlm : maître - utiliser la langue maternelle de l'élève

	Mpr		Mco		Mre		Mdi		Min		Mso		Mmo		Mli		Méc		M1m		TOTAL
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	
N	212	26	24	23	22	11	11	6	124	53	2	4	120	37	-	-	-	3	7	8	522
																					F
																					171
																					D
%	41	15	5	14	4	6	1	4	11	31	1	2	23	22	-	-	-	2	1	5	100
																					F
																					101

D : durée
F : fréquence
N : nombre

Mpr : maître - présenter
Mco : maître - confirmer
Mre : maître - rejeter

Mdi : maître - diriger
Min : maître - interroger
Mso : maître - souffler

Mmo : maître - modeler
Mli : maître - lire
Méc : maître - écrire

M1m : maître - utiliser la langue maternelle de l'élève

APPENDICE D-6/D-7B

ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Technique polychronométrique

C O M P O R T E M E N T G L O B A L				
Maître		Elève		
1. Action 2. Action et parole 3. Observation et parole 4. Parole		5. Action 6. Action et parole 7. Observation et parole 8. Parole	Individuel	
Comportement didactique		10. Silence	9. Activité de groupe	
11. Présenter 12. Confirmer 13. Rejeter 14. Diriger 15. Interroger 16. Souffler 17. Modeler 18. Lire 19. Ecrire 20. Langue maternelle de l'élève		Comportement linguistique		
Comportement didactique		Comportement didactique		Comportement linguistique
Individuel		Correct	Incorrect	
		21. Lire à haute voix 22. Exercices de substitution 23. Exercices d'imitation et d'assimilation 24. Ex. opérationnels	25. Lire à haute voix 26. Exercices de substitution 27. Exercices d'imitation et d'assimilation 28. Ex. opérationnels	29. Activité de groupe 30. Silence
		31. Bégaiement 32. Erreur lexicale 33. Erreur grammaticale 34. Erreur phonétique et lexicale 37. Erreur grammaticale et lexicale 38. Phrase correcte 39. Phrase correcte après correction 40. Phrase incorrecte		

Silence: Absence de tout type de comportement verbal ou de comportement non verbal significatif. Le comportement non verbal significatif consiste en toute réaction physique qui se rapporte à la matière étudiée.

(c) Comportement Linguistique

Ces comportements se passent d'explications la plupart du temps. Chaque énoncé de l'élève est rattaché à l'un de ces types. Par exemple, l'énoncé **Mon maison est beau* est inscrit comme une faute grammaticale. Un énoncé que le professeur rejette constitue un énoncé inexact.

Action et parole: Parler dans la langue étrangère ou première tout en accomplissant les actions correspondantes. Les sketches entrent dans cette catégorie.

Observation et parole: Parler dans la langue étrangère ou première tout en regardant un objet, une image ou une présentation graphique (par exemple, une carte mnémotechnique).

Parole: L'élève parle sans faire de gestes précis et sans regarder quelque chose en particulier.

Activité de groupe: Tous les comportements simultanés de deux ou plusieurs élèves font partie de cette catégorie.

(b) Comportement didactique

Livre à haute voix: Cette catégorie va de soi.

Exercices de substitution: Cette catégorie comprend le comportement de l'élève lié aux exercices suivants: conversion, transformation, substitution ou reformulation de formes linguistiques; le fait de compléter des phrases; réponses à des questions à choix multiples.

Exercices d'imitation et d'assimilation: L'élève répète des formes linguistiques, des dialogues types, des chansons. Il produit des formes linguistiques dans des exercices de l'addition et de développement et dans des exercices de construction de phrases.

Exercices opérationnels: On retrouve dans cette catégorie tous les types de comportement créatif de la part des élèves: réponses aux questions et exercices de dénomination, descriptions, narrations, exposés et traductions, réactions physiques.

Activité de groupe: Tous les comportements simultanés de deux ou plusieurs élèves.

commandements qui permettent de vérifier à quel point l'élève comprend la langue cible. Par exemple, *Allez à la porte, Ouvrez la porte*. L'élève réagit habituellement en faisant ce qui lui est demandé: (Technique de la réaction physique totale). Il appartient à l'observateur de faire la distinction entre un commandement semblable et un autre destiné à assurer la bonne marche de la classe.

Souffler: Le professeur a fourni à l'élève des formes linguistiques qu'il était momentanément incapable de produire. Le soufflage est lié à l'encouragement et n'est pas une correction de formes déjà prononcées par l'élève.

Modèle: Cette catégorie comporte tout énoncé que le professeur modèle dans la langue étrangère. Elle comprend également le cas où le professeur répète en le corrigeant l'énoncé d'un élève.

Lire: Il s'agit de toutes les activités qui font appel à la lecture: par exemple, lire une narration.

Ecrire: Ecrire au tableau noir, au rétroprojecteur ou sur toute autre surface qui s'y prête.

Utilisation de la langue première: Il s'agit de toutes les utilisations de la langue première, même lorsqu'on enchâsse des mots ou des syntagmes empruntés à la langue cible dans des structures de la langue première.

2.2.1.2 Comportement de l'élève

(a) Comportement global

Action: Tout comportement non verbal directement relié à la matière étudiée, y compris désigner des objets en guise de réponse à une question, les gestes, la mimique, exécuter des ordres pour indiquer la compréhension orale.

substitution, etc.). Le temps consacré peut varier d'un bref énoncé à un exposé assez long. Le professeur peut être en train de présenter des formes linguistiques que les élèves répètent après lui ou d'expliquer la matière étudiée, un patron grammatical ou la signification d'un énoncé.

Confirmer: Le professeur confirme ou répète d'un ton approbateur d'un élève. Dans certains cas, il peut les corriger légèrement sans pour autant susciter une autre répétition.

On retrouve dans cette catégorie des phrases telles que *Très bien, c'est exact, bien sûr c'est de la neige.*

Rejeter: Le professeur rejette la réponse de l'élève. Des phrases du genre *C'est faux, non ce n'est pas de la neige* ou toute forme de réaction non verbale, comme hocher la tête de droite à gauche, peuvent se glisser ici.

Diriger: Le professeur utilise la langue cible pour diriger la classe.

Interroger: Dans cette catégorie se rangent les questions personnalisées adressées à un élève en particulier, ou relatives à la matière étudiée. Des questions typiques seraient *Comment vous appelez-vous? Comment se nomme le petit d'une vache?* Ces questions peuvent être explicites ou implicites, verbales ou non verbales. Le professeur peut poser une question destinée à plusieurs élèves. Après la première réponse, il peut poursuivre son interrogation simplement en soulevant les sourcils d'un air interrogateur et en regardant d'autres élèves. Ou encore, il peut interroger un élève et continuer à interroger le même ou d'autres en désignant différents objets. La question *Qu'est-ce que c'est?* ou *Comment décrivez-vous cela?* se lit dans son geste. Parmi ces questions, il y a également l'usage de

Des quarante catégories, quatorze ont trait au comportement du professeur, vingt-quatre à celui des élèves et deux désignent le silence. On remarquera que deux catégories, silence et activité de groupe, paraissent deux fois, et cela afin de donner au système une certaine souplesse. L'usager peut vouloir seulement analyser les caractéristiques générales de la leçon, auquel cas il lui suffit d'utiliser les comportements de la dimension du comportement total. Pour obtenir une analyse plus détaillée, il inclurait les deux autres dimensions.

2.2.1.1 Comportement du professeur

a) Comportement global

Action: Tout comportement non verbal directement relié à la étudiée, y compris désigner des objets comme moyen de poser des questions, présenter de la matière nouvelle ou revoir la matière apprise; gestes et mimique.

Action et parole: Parler dans la langue étrangère ou première accomplissant les gestes correspondants. Par exemple, le professeur ferme lentement une fenêtre tout en disant *je ferme la fenêtre.*

Observation et parole: Parler dans la langue étrangère ou première tout en regardant un objet ou une image ou une représentation graphique (par exemple, une carte mnémotechnique).

Parole: Le professeur parle sans faire de gestes précis et sans regarder quelque chose en particulier.

b) Comportement didactique

Présenter: Il peut s'agir de matière nouvelle ou de matière déjà apprise. Les méthodes utilisées peuvent être différentes (explications ou traductions), démonstratives (à l'aide d'objets, de gestes ou de situations), illustratives (à l'aide d'images) ou contextuelles (définition, énumération,

2.2 Technique polychronométrique de l'analyse

La technique polychronométrique a été conçue en 1967 pour mesurer les variables temporelles du comportement. Elle a permis de rassembler des renseignements sur les multiples dimensions du comportement en classe et de mesurer leur fréquence et leur durée relative. Mise au point par William F. Mackey, cette technique peut être considérée comme faisant suite à son oeuvre antérieure sur la performance de l'enseignement et sur l'analyse des méthodes. Dans *Language Teaching Analysis*³¹, il a isolé et identifié diverses activités de l'enseignement des langues secondes, et mis au point un moyen de quantifier leur utilisation dans les manuels de langues. Il était donc naturel de mettre au point une technique capable de quantifier leur utilisation dans l'enseignement des langues comme tel. C'est à cette fin qu'a été mise au point la technique polychronométrique. La technique polychronométrique, à l'instar d'autres techniques d'analyse du comportement, comporte trois principaux éléments: la catégorisation, la quantification et l'interprétation du comportement. Chacun sera traité séparément.

2.2.1 Catégorisation

Dans la présente étude, la technique polychronométrique comporte quarante catégories de comportement axées sur le comportement didactique du professeur et des élèves ainsi que sur la performance linguistique des élèves (Tableau III). Le comportement didactique, chez le professeur, désigne toute technique qu'il utilise pour enseigner la langue ou pour diriger sa classe; chez les élèves, il désigne les activités auxquelles ils se livrent pour apprendre ou rodé la langue. La performance linguistique des élèves est également analysée, parce que la mesure dans laquelle ils sont censés avoir appris la langue est non seulement déterminée par les activités auxquelles ils se livrent, mais encore par les formes linguistiques qu'ils produisent.

Analyse polychronométrique
de 240 minutes d'enseignement
du français, langue seconde,
aux fonctionnaires fédéraux

préparée par Gilles Lemire
Professeur
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

en collaboration avec
Jean Boutet
Véronica Heechung
Marie-Claire Lemire

Québec
Décembre 1975

Le présent rapport nous a fait voir les faiblesses relatives de certaines méthodes, le manque de suite donné aux indications sur le profil de l'étudiant du service de l'orientation en ce qui a trait à leurs implications et à leurs applications méthodologiques, le problème des étudiants de niveau d'aptitude D, le manque de continuité entre les conceptions de l'étudiant et celles du professeur en ce qui a trait aux acquisitions, aux préférences, aux modes d'acquisition et à la somme de travail et l'unanimité à réclamer des changements de même que la diversité des changements proposés.

Il y a donc du travail à faire au niveau de l'enseignement de même qu'au niveau de la formation professionnelle du professeur de langue tant sur le plan de son activité pédagogique que sur celui de sa capacité à interpréter de façon fonctionnelle les données mises à sa disposition. (cf. D-1, D-5 et le rapport synthétique).

On allongerait inutilement le présent rapport en y ajoutant la liste professeur qui se compare à la précédente en diversité d'éléments de solution et, parfois, en contradiction d'une suggestion à l'autre. On a déjà montré la similitude méthodologique qui caractérise l'enseignement. Le tableau ci-haut la fait encore ressortir en nous montrant que pour tous les changements proposés par un nombre assez important d'étudiants les proportions ne varient pas beaucoup de Dialogue Canada (7 groupes) ou Français courant (1 groupe) ou Approche traditionnelle (1 groupe) et Contact Canada (2 groupes).

Commentaire	DC 1	FC	TA	CC	Contrôle I	Contrôle II	TOTAL
METHODES							
augmenter rythme	6	-	4	-	2	1	13
diminuer rythme	3	-	-	-	-	-	3
plus travail maison	27	2	3	4	6	5	47
plus trav. indiv. classe	28	4	4	4	3	4	47
plus trav. groupe	1	-	-	-	-	-	1
plus trav. sous-gr.	1	-	-	-	-	-	1
associer méthode	1	1	1	-	-	-	3
dimin. ens. avec méth.	4	-	1	-	-	-	5
moins mémoire	8	6	6	2	5	6	33
plus variété activités	40	3	5	5	11	5	69
plus activ. extér.	14	4	9	3	9	12	51
plus expl. gramm.	13	1	1	6	3	1	25
plus correct. erreurs	6	-	2	-	-	1	9
texte de gramm.	4	-	1	-	-	-	5
expl. prof. en L1	4	-	-	-	5	-	9
plus tps compréh.	-	3	2	-	-	-	5
plus tps oral	25	1	6	8	7	10	57
plus expr. libre	33	5	10	4	6	10	68
plus poss. frgs oral	1	1	-	2	1	-	5
plus expr. hors classe	1	-	-	-	-	-	1
sejour env. frgs	37	1	6	2	10	17	73
plus conv. avec	41	2	8	8	11	14	84
plus d'écriture	7	1	-	5	5	1	19
plus lecture	5	-	-	-	-	-	5
plus ex. struct. phrase	1	1	-	-	-	-	2
plus "au travail"	1	-	-	1	-	-	2
moins "au travail"	1	-	-	-	-	-	1
plus vocab.	1	-	-	-	-	-	1
plus ex. labo	29	4	9	2	7	8	59
mod. form. labo	2	2	1	-	1	5	11
plus A.V.	-	-	-	-	-	3	3
matière moins diff.	1	-	-	-	-	-	1
legons plus prat.	3	-	1	-	-	-	4
plus prépar. au test	2	1	1	8	-	1	13
plus feed-back	9	1	2	-	1	1	14
améliorer. des tests	2	1	2	-	-	1	6
DIVERS							
dix entrées incluant "ne sait pas" et "non-codifiable"	35	10	12	23	12	12	104
TOTAUX	466	59	118	92	128	132	995

et qu'il serait important que ce point soit considéré dans la formation des professeurs de langues. Nous y revenons dans l'appendice D-5.

Notons enfin que professeurs et étudiants sont d'accord sur un point général: le système doit subir des modifications si l'apprentissage doit devenir plus efficace.

Ainsi, du côté des étudiants d'abord, aux questions 10.1 "Pour ces trois derniers jours, quelles sont, ..., les conditions qui auraient davantage favorisé votre apprentissage?" et 10.2 "Toujours dans le cadre de ces trois derniers jours, comment, ..., le cours aurait-il pu être amélioré", les étudiants des treize groupes de l'étude longitudinale, ont donné 995 réponses, soit une moyenne de 76 par groupe. Ce chiffre total est réparti en 61 suggestions différentes. La liste, parfois contradictoire, se présente comme suit: "Les groupes-contrôles avaient la méthode DC 1):

GROUPE							Commentaire
DC 1	FC	TA	CC	Contrôle I	Contrôle II	TOTAL	
1	1	-	-	-	-	2	plus d'étud. par gr.
21	-	4	2	13	12	52	moins d'étud. par gr.
2	-	1	-	1	-	4	gr. plus homogènes
2	1	4	-	-	-	7	pas étud. perturbateurs
11	-	-	-	-	-	11	plus de motivation
4	-	7	1	-	-	12	changem. de groupe
1	-	-	-	-	-	1	maintien de groupe
PROFESSEURS							
1	-	-	-	-	-	1	plus d'ens. par prof.
3	-	1	-	1	-	5	changer horaires profs.
1	-	-	-	1	-	3	changer attitude vs
1	-	1	-	1	-	3	démotiv.
21	-	1	2	6	1	31	changer de professeur
1	-	-	-	-	1	2	garder prof. plus longt.
-	2	-	-	-	-	2	éviter absences profs
-	-	2	-	-	-	2	structurer plus ens.
-	-	-	-	-	-	1	plus grande compét.

En comparant le tableau "préférées" avec le tableau "efficaces", on constate que, du côté des étudiants, seule la mémoire est substituée

à la lecture en vue de l'efficacité. Les autres activités sont identiques et seul leur ordre varie légèrement. Il en va bien autrement du côté des professeurs où quatre activités jugées comme étant les plus efficaces ne se retrouvent pas dans la liste des activités préférées. Enfin,

entre professeurs et étudiants, on notera qu'il y a désaccord sur trois des neuf activités efficaces. A cause des nombres relativement petits, nous ne nous arrêterons pas aux pourcentages mais on peut constater qu'il y a des différences très appréciables entre les conceptions

"préférées" et "efficaces" des étudiants et des professeurs. Il semble donc y avoir une forme de méconnaissance des étudiants par les professeurs. Cela nous semble d'ailleurs se vérifier de façon frappante dans une

autre section de notre étude longitudinale. En effet, à la question 8.3 "Pour les trois derniers jours, quelles sont les activités qui vous ont demandé le plus de travail / qui ont demandé le plus de travail aux étudiants?" (par ordre d'importance)" nous avons obtenu des chiffres significatifs pour les sept premiers rangs:

Rang	Etudiants	Professeurs
1	Exercices oraux	Discussion
2	Mémoire	Dictée
3	Répétition	Mémoire
4	Exercices au labo	Systématisation
5	Ecriture	Ecriture
6	Travaux de grammaire	Travaux de grammaire
7	Conversation libre	Transposition

On constate donc qu'il y a désaccord dans le cas de quatre activités sur sept au sujet de la somme de travail fournie ou exigée.

Il ne nous semble donc pas faire de doute qu'il y a place pour passablement d'amélioration au niveau des rapports étudiants et professeurs

Rang	Etudiants	Professeurs
1	Exercices oraux	Conversation libre
2	Répétition	Exercices au labo
3	Conversation libre	Transposition
4	Exercices au labo	Jeux
5	Mémoire	Répétition
6	Ecriture	Théâtre
7	Discussion	Exercices oraux
8	Transposition	Discussion
9	Film	Travaux de grammaire

On notera que cinq des activités préférées des professeurs n'apparaissent même pas parmi les neuf premières préférées des étudiants. Il y a peut-être là une source d'insatisfaction dont il serait important de devenir conscient.

Quand, dans un autre temps, on demande aux étudiants quelles sont, parmi ses activités, celles qu'il considère les plus efficaces et qu'on pose la même question aux professeurs au sujet de leurs étudiants, on obtient:

Rang	Etudiants	Professeurs
1	Exercices oraux	Exposé
2	Conversation libre	Exercices au labo
3	Répétition	Transposition
4	Exercices au labo	Théâtre
5	Transposition	Sorties
6	Discussion	Exercices oraux
7	Ecriture	Jeux
8	Film	Systématisation
9	Lecture	Lecture

Chacune des méthodes conduit à des résultats dont la similitude pourrait étonner si les analyses précédentes n'avaient pas été faites. Il faut se rappeler, en effet, que selon notre mode de cueillette des données, nos résultats ne sont pas un jugement global d'étudiants qui suivent un cours depuis un certain temps mais bien plusieurs jugements successifs à une semaine d'intervalle et portant sur des segments temporels de trois jours. En d'autres termes, tel est le processus d'enseignement. Il n'est donc pas étonnant de voir que les étudiants et les professeurs demandent des changements.

Dans le cadre de l'étude longitudinale, nous nous sommes intéressés aux activités préférées des étudiants et des professeurs et, dans un autre temps, aux activités qui, et selon les étudiants et selon les professeurs, étaient les plus efficaces en fonction de l'apprentissage de la langue seconde.

Dans le cas des activités préférées, la question-étudiant était: "Pendant ces trois derniers jours, quelles sont (par ordre d'importance) les activités pédagogiques que vous avez préférées?" La question-professeur se lisait comme suit: "Parmi les activités que vous avez faites pendant ces trois derniers jours, quelles sont celles qui vous préférerez? (par ordre d'importance)". Cette dernière question était peut-être ambiguë: il semble possible, en effet, de l'interpréter soit en fonction de soi-même, soit en fonction des étudiants. Quoi qu'il en soit, les résultats suivants sont apparus:

Lorsque, dans le cadre des recherches de l'ensemble des groupes d'études, l'étudiant ou les professeurs ont eu l'occasion de faire des commentaires sur ce qui fonctionnait et sur ce qui ne fonctionnait pas au niveau des personnes ou des méthodes, l'abondance de renseignements, de critiques et de suggestions a été telle qu'il nous a semblé utile de discuter ce problème dans le présent rapport. A notre point de vue, il s'agit là d'une démonstration assez évidente du manque de variété dans l'enseignement et du caractère mécanisé de ce dernier. Prenons par exemple deux commentaires parmi des centaines:

"The teaching methods are designed to produce an assembly line output, rather than looking at the needs of individuals".

"There is more to teaching French than displaying a video-tape, operating a tape recorder and having a student attempt to repeat the information".

Cela ne semble pas faire de doute. On a vu plus haut, par exemple, le tableau de l'ordre des acquisitions tel que perçu par l'étudiant et par le professeur. Si l'on veut des maintenant établir pourquoi les changements proposés sont presque toujours les mêmes quelle que soit la méthode, il suffit de comparer la liste générale avec celle qu'a donnée l'analyse par méthode.

Rang	Liste générale	DC 1	F.C.	A.T.	C.C.
1	Grammaire	Grammaire	Structure	Grammaire	Vocabulaire
2	Vocabulaire	Vocabulaire	Vocabulaire	Structure	Expression
3	Structure	Structure	Grammaire	Vocabulaire	Grammaire
4	Compréhension	Compréhension	Compréhension	Compréhension	Compréhension
5	Expression	Expression	Expression	Expression	Structure
6	Prononciation	Idiome	Orthographe	Prononciation	Idiome
7	Idiome	Prononciation	Prononciation	Idiome	Orthographe
8	Orthographe	Révision	Sans réponse	Orthographe	Prononciation
9	Culture	Culture	Sans réponse	Sans réponse	Sans réponse

La recherche reste à faire dans ce domaine. Il est possible, comme le dit Carroll par exemple, que seule la variable temporelle joue dans un tel cas; nous voudrions proposer qu'il est également possible que l'on n'ait pas découvert les véritables aptitudes de ces candidats et que l'on ne sache tout simplement pas encore comment leur enseigner, leur faire apprendre une langue. Pour le moment, l'approche est basée sur le surapprentissage et sur le temps. Dans notre étude longitudinale, nous avons un groupe D au premier degré et un autre au deuxième degré; dans les deux cas, à l'intérieur de la même période de quatre semaines, on a senti le besoin de faire une semaine complète de révision. Etant donné l'importance numérique de cette population, il y a là un problème fascinant sur lequel il faudrait se pencher dans les meilleurs délais.

Cette solution, même si nous pouvons la comprendre dans l'optique des règlements auxquels est soumis le Bureau des langues, ne nous paraît pas heureuse. Il est, en effet, à peu près certain qu'en agissant ainsi, les résultats obtenus par ce type d'étudiant vont corroborer les prédictions des tests d'aptitudes vu que ce sont justement les aptitudes à suivre ce type de cours (audio-oral ou audio-visuel) qu'un test comme le Modern Language Aptitude Test mesure.

PROFESSEURS

1.	Points de grammaire	1.	Points de grammaire
2.	Vocabulaire	2.	Prononciation
3.	Structures	3.	Vocabulaire
4.	Amélioration de la compréhension	4.	Structures
5.	Amélioration de l'expression	5.	Amélioration de la compréhension
6.	Prononciation	6.	Amélioration de l'expression
7.	Expressions idiomatiques	7.	Expressions idiomatiques
8.	Orthographe	8.	Faits culturels
9.	Faits culturels	9.	Orthographe

Cette quasi unanimité sur l'ordre des apprentissages réalisés au cours d'une période de trois jours et ce dans chacune des quatre semaines de l'étude nous semble bien illustrer statistiquement ce que l'audition des rubans nous avait laissé percevoir, l'unicité de la méthodologie. Il y a beaucoup de travail à faire sur ce sujet.

Avant de conclure ce chapitre, nous voudrions nous arrêter un moment sur l'étudiant de niveau d'aptitude D. Nous avons vu plus haut comment les étudiants de niveaux A, B et C étaient traités. Parce que leurs tests et leurs entrevues avaient fait ressortir des points forts et des points faibles caractéristiques, il était possible d'en faire le profil et de recommander qu'il en soit tenu compte dans l'enseignement. L'étudiant de niveau d'aptitude D présente presque toujours un profil horizontal: ses résultats se situent tous en bas de ce qui est considéré comme habileté minimale dans chacun des facteurs mesurés. Il n'y a donc pas de forces ni de faiblesses et il n'est par conséquent pas possible d'en faire un profil. Dans le moment, ces étudiants constituent une masse mal décrite et ils sont divisés en groupes de six étudiants et orientés systématiquement vers Dialogue Canada 1.

3. LES TYPES D'ENSEIGNEMENT OFFERTS AUX GROUPES DE NIVEAUX D'APTITUDE A, B, C et D

Comme on vient de le voir au cours du chapitre précédent, l'enseignement ne varie pas véritablement selon que l'on emploie une méthode où l'autre si l'on exclut les variations, très peu nombreuses d'ailleurs, qui sont inhérentes à l'emploi d'l'approche traditionnelle (v.g. grammaire explicite en anglais). Cette situation nous semble d'autant plus regrettable que le Service de l'orientation du Bureau des Langues s'efforce, suite à ses tests préliminaires et à ses entrevues, de dessiner le profil de chacun des candidats aux cours de langues et de suggérer des types de méthodologie différents pour des types de profils différents. C'est ainsi par exemple qu'est né le français fonctionnel, méthode dont la méthodologie a été pensée en fonction des besoins particuliers et des caractéristiques d'un pourcentage important d'étudiants (cf. Appendice D-1).

Qu'il soit de niveau d'aptitude A, B ou C, l'étudiant est donc placé dans un groupe où tous les autres participants ont le même niveau d'aptitude globale et le même profil général. La méthode employée par le professeur pour tel groupe dépend précisément de cet ensemble de caractéristiques. On voit donc que si les méthodes, d'inspirations et de techniques variées au départ, sont réduites à un squelette méthodologique commun qui semble le plus souvent caractérisé par le besoin de simplifier pour le maître la tâche d'enseignement, le travail de base qui visait à faciliter à l'étudiant son apprentissage en tentant de respecter les stratégies qui lui étaient propres ne sert pratiquement pas.

Cela se vérifie d'ailleurs dans les données de l'étude longitudinale. Lorsque, par exemple, pour la question 3. : "Avez-vous eu l'impression d'apprendre quelque chose pendant ces trois derniers jours? Si oui, qu'est-ce que vous avez appris?" on étudie l'ordre des réponses fournies, on retrouve une similitude remarquable entre celui perçu par l'étudiant et celui perçu par le professeur et ce, quel que soit le groupe. Les résultats se lisent comme suit:

1	méthodologie mal adaptée aux modes d'apprentissage des étudiants
3	besoin de variété
3	en réponse aux exigences des étudiants
2	méthode mal adaptée au style d'enseignant du professeur

On peut le constater: les raisons invoquées pour changer la méthodologie sont diverses et intéressantes en elles-mêmes. Nous croyons cependant que cette situation mène à un type d'enseignement unique, et c'est là l'aspect complémentaire mentionné plus haut, parce que les professeurs du Bureau des langues ont tous été formés à l'enseignement à l'aide d'une seule méthode (et de sa méthodologie originale), soit Dialogue Canada 1. Pour les détails de cette situation, on se reportera au rapport D-5, première partie où sont décrits les divers stages de formation initiale. Si l'on a en même temps à l'esprit le fait que la majorité des professeurs n'ont que très peu d'expérience dans l'enseignement d'une langue (cf. appendice D-1), il n'est alors pas véritablement étonnant de constater une certaine polarisation des changements: élimination de phases de la méthodologie qui sont souvent difficiles et dont on ne comprend pas le bien-fondé, ajout d'exercices de type structural pris un peu partout (cf. appendice D-2) et de ce fait entre autres, sans rapport avec la méthode employée, et ainsi de suite.

une méthodologie rigoureuse mais à utiliser leur propres ressources à l'un ou l'autre moment de l'enseignement. L'étude longitudinale a très clairement montré cette situation. La question 14.0 et ses sous-questions portaient sur la méthodologie suivie intégralement et sur les changements jugés nécessaires. Les résultats selon le niveau peuvent se résumer ainsi :

Premier niveau (8 groupes)

4 professeurs ne suivent jamais la méthodologie et 2 autres disent ne pas l'avoir suivie 3 fois sur 4. Aucun professeur n'a suivi la méthodologie intégralement pendant les quatre semaines.

5 professeurs disent qu'ils éliminent certaines phases à l'occasion. Tous les professeurs ajoutent des éléments. Les plus fréquemment mentionnés sont les exercices oraux supplémentaires, des périodes d'expression libre et des activités (non explicitées). Quatre groupes n'ont fait aucune activité socio-culturelle pendant les quatre semaines de l'enquête. Un professeur a mentionné que les étudiants de son groupe réclamaient ces activités mais que la politique de l'école ne permettait pas d'en faire au premier niveau.

Parmi les raisons mentionnées pour justifier les adaptations méthodologiques qui sont faites, le besoin de variété est mentionné plus de deux fois par six professeurs. Les adaptations ont été faites en réponse aux demandes des étudiants pour quatre groupes. Le besoin de variété et les demandes des étudiants sont mentionnés concurremment par quatre professeurs. Deux professeurs disent que la méthodologie est mal adaptée à leur style d'enseignement. (A) Trois professeurs sont d'avis que la méthodologie est mal adaptée au mode d'apprentissage de leurs étudiants. (B) Deux professeurs mentionnent à la fois (A) et (B).

Deuxième niveau (3 groupes)

Aucun des professeurs ne suit la méthodologie proposée. Les raisons invoquées sont :

1. Des enregistrements de leçon pris sur le vif, environ 25% des professeurs s'écarteraient totalement de la méthodologie prévue et décrite par les auteurs de la méthode.

2. Un pourcentage assez élevé (30%) s'y conforme à la lettre.
3. Le reste, soit 45%, se partage entre ceux que l'on pourrait identifier comme s'écarter partiellement (dans un phase) ou s'y conformant partiellement (dans la plupart des phases).

Ces résultats méritent encore d'être nuancés. Un nombre très élevé de professeurs (38%) n'utilisent pas ou utilisent mal les principes de la correction phonétique par le système verbo-tonal dans la pratique pédagogique. D'autres (10%) violent la règle d'or de la méthodologie qui s'énonce ainsi à la page 31: "On se doit d'éviter, dans la mesure du possible, la traduction". En règle générale, c'est la phase intitulée "Appropriation" qui est la plus massacrée, les exercices de réemploi et de systématisation étant escamotés, tronqués, abrégés pour ne pas dire mal conduits. La phase "Appropriation" est pour l'apprentissage d'une grande importance et pour le professeur la plus difficile à respecter. Nous n'osons pas avancer un pourcentage dans le dernier cas puisqu'aucune des bandes que nous avons écoutées illustrant cette phase nous a complètement convaincu qu'on appliquait, d'une façon satisfaisante, ce que les auteurs ont décrit comme devant être accompli. (pp. 22-24).

Cette tendance à ne pas suivre intégralement la méthode ne se retrouve pas qu'avec Dialogue Canada. Ainsi, nous avons fait écouter à des animateurs pédagogiques du Bureau des langues les quelques dix heures d'enregistrement d'enseignement que nous avions fait lors de l'étude longitudinale et nous en avons également écouté un certain nombre. Nous en sommes unanimement arrivés aux mêmes conclusions: a) Les cours de langues souffrent d'un manque évident de variété et ils sont très souvent monotones; b) La similitude des techniques employées, quelle que soit la méthode avec laquelle le professeur enseigne, est très évidente. Nous reviendrons dans la partie 4 du présent rapport sur l'aspect variété. Pour le moment, il nous semble opportun de nous arrêter sur notre deuxième conclusion.

Il y a au moins deux raisons pour lesquelles l'enseignement ne varie presque pas quelle que soit la méthode et elles sont complémentaires. Les premières, c'est que les professeurs sont encouragés à ne pas suivre

2. LES RAPPORTS ENTRE LES MOYENS DIDACTIQUES SUGGERES PAR LES METHODES
ET LES METHODOLOGIES EFFECTIVEMENT UTILISEES DANS LES SALLES DE
CLASSES

L'analyse polychronométrique nous a fourni des données permettant de tirer des conclusions sur la performance de divers professeurs se servant chacun d'une méthode donnée. Il nous est cependant apparu utile de pousser aussi notre recherche dans une autre direction et d'essayer de déterminer jusqu'à quel point les professeurs suivent intégralement la méthodologie prescrite par les différentes méthodes. Il nous semblait en effet que si une méthode repose sur des bases théoriques bien intégrées, elle doit pouvoir donner des indications précises sur les options qui ont été prises en fonction de l'enseignement/apprentissage et fournir au professeur les moyens d'atteindre ces buts.

A ce sujet, Laforge écrit (Appendice B, rapport D-1) au sujet

de DC 1:

Il est évident que la rigueur des objectifs poursuivis par chacune des phases des unités de Dialogue Canada est atténuée par des prises de position permissives des auteurs de la méthode lorsqu'ils déclarent: "L'adaptation à la situation pédagogique vécue en salle de classe devrait cependant pouvoir déborder des cadres du structuro-global dans un souci constant de favoriser les démarches individuelles d'apprentissage. La seule grande loi pour le pédagogue est une souplesse méthodologique basée sur une connaissance théorique et pratique des grandes options pédagogiques". Plus loin, ils ajoutent: "La méthodologie a été élargie afin de mettre à la disposition du professeur un ensemble d'options qui lui permettront d'adapter son enseignement à ses élèves".

Ces indications de la grande permissivité méthodologique des auteurs de Dialogue Canada ne devraient pas être considérées comme les seules explications des résultats que nous avons obtenus grâce à notre analyse. D'autres raisons devraient être recherchées dans la formation individuelle et hétérogène des professeurs du Bureau des Langues, dans les conditions d'enseignement, et une multitude d'autres facteurs externes à l'enseignement. Des faits cependant doivent être rapportés.

Le temps et les ressources nous manqueraient pour nous permettre une étude sur une plus grande échelle. Une telle recherche appliquée reste à faire. Aussi ne voulons-nous ne nous en tenir qu'aux grandes lignes des résultats. Il n'en reste pas moins que les tendances notées clairement dans ce rapport sont fort probablement valables vu qu'une méthode bien fondée, bien structurée et bien maîtrisée par le professeur devrait constituer un apport suffisant pour empêcher ce dernier de tomber dans les écarts que l'analyse polychronométrique a révélés.

Il convient peut-être, à ce point, de consacrer quelques lignes à un commentaire de cette analyse. D'abord, il faut bien tenir compte du fait qu'il s'agit d'une analyse quantitative objective qui donc, par définition, ne laisse pas de place à l'interprétation. Certains des chiffres auxquels est arrivée l'équipe de Québec sont faussés du fait d'une activité non productive (mais parfois nécessaire) pendant une période de temps donnée. C'est pourquoi, personnellement, nous ne croyons en ce type d'analyse que s'il est accompagné d'une bonne analyse théorique qui lui servira de référence. On consultera donc avec avantage le rapport du projet D-1 en parallèle avec cette portion de celui-ci.

Ce rapport mentionnait par exemple jusqu'à quel point le produit fini Dialogue Canada s'écarterait parfois de ses postulats fondamentaux. Cette conclusion se trouve au moins partiellement confirmée par l'analyse polychronométrique. Il en va de même d'une autre conclusion du rapport D-1 qui proposait que Approche traditionnelle constituait probablement une méthode plus efficace pour l'enseignement aux adultes que l'une ou l'autre de DC 1 ou Ensembles pédagogiques. Et, plus important encore peut-être, la pauvre performance de Ensembles pédagogiques, méthode caractérisée justement par l'absence de directives et d'aides pédagogiques nous semble très bien mettre en évidence le besoin d'une certaine forme de structure tant pour le professeur que pour l'étudiant. Ainsi donc, et sans entrer dans plus de détails, l'analyse quantitative confirme dans ses grandes lignes les résultats de l'analyse théorique qui avait prévu des problèmes causés par un manque de rigueur au niveau des méthodes.

Il ne faudrait cependant pas perdre de vue le fait que l'analyse polychronométrique que nous avons fait faire ne se préoccupe pas de savoir si le professeur suit bien la méthode, etc. Elle quantifie des comportements de professeurs et d'étudiants. Il est donc certain que la performance d'un excellent professeur pourrait, dans une optique d'analyse de méthodes, faire passer telle méthode devant telle autre utilisée par un professeur médiocre. Il est même possible que la chose se soit produite dans une certaine mesure dans le cas qui nous intéresse ici car

L'emploi trop fréquent d'exercices opérationnels diminue l'efficacité de la leçon parce que ce n'est pas un comportement didactique qui favorise l'apprentissage par la présentation d'un modèle. La présence d'un trop grand nombre de structures nouvelles éparpille les efforts des élèves et produit un effet de dispersion qui est de nature à annuler, en certains cas, la motivation de l'élève.

Le manque de préparation ou de stratégie du maître conduit souvent le groupe à des impasses. Ce qui provoque des tâtonnements inutiles et porteurs d'insatisfaction. L'analyse du degré de structuration laisse percevoir dans la démarche VH de semblables moments pendant lesquels le maître essaie, de différentes façons, de rétablir l'interaction normale entre lui et les élèves.

Un tableau-synthèse regroupant neuf types de données situe chaque démarche par rapport à l'autre. La démarche JB se place six fois au premier rang et trois fois au deuxième. Elle est devancée deux fois par la démarche VH qui présente moins d'éléments nouveaux et qui provoque moins de phrases incorrectes. Le nombre limité de phrases correctes et la réduction considérable du nombre d'occurrences au niveau du comportement didactique dans cette démarche VH invitent cependant à la prudence. Cette limitation au niveau de la participation et de la production rend les résultats moins significatifs. La variation du nombre total de phrases correctes, incorrectes ou répétées nous engage à pondérer les résultats du tableau; il faut établir clairement que la démarche JB produit 424 de ces phrases, la démarche MC: 346 et la démarche VH: 182.

La démarche MC, par ailleurs, exploite mieux les types d'activités qu'il est possible de retrouver dans le comportement didactique du maître et de l'élève; ce qui la classe au premier rang des indices de variété.

Fin de cette portion du rapport Lemire

TABLEAU-SYNTHESE

DEMARCHE D'ENSEIGNEMENT	MC		JB		VH	
	N : Nombre :	R : Rang	N	R	N	R
1- Nombre de comportements	1597	2 ^e	1742	1 ^{er}	1293	3 ^e
2- Phrases correctes	176	2 ^e	276	1 ^{er}	71	3 ^e
3- Phrases incorrectes	127	3 ^e	94	2 ^e	75	1 ^{er}
4- Phrases correctes après correction	33	3 ^e	54	1 ^{er}	36	2 ^e
5- Nouveaux éléments enseignés	148	3 ^e	60	2 ^e	47	1 ^{er}
6- Indice d'activité	2.9	2 ^e	2.7	1 ^{er}	3.4	3 ^e
7- Indice de variété	79	1 ^{er}	83.7	2 ^e	85.7	3 ^e
8- Indice d'intensité	19.9	2 ^e	20.4	1 ^{er}	18.2	3 ^e
9- Indice d'efficacité	874	2 ^e	652	1 ^{er}	999	3 ^e

MC : DC I
 JB : Approche traditionnelle
 VH : Ensembles pédagogiques

Conclusion :

Les résultats de l'analyse des démarches d'enseignement mettent en évidence :

1- que les unités d'enseignement caractérisées par leur allure active sont celles qui favorisent le plus grand nombre d'interventions du maître et de l'élève dans le laps de temps le plus court. L'indice d'activité de la leçon y est directement relié.

Indices d'activités
Interventions

JB :	1742
MC :	1597
VH :	1293
	2.7
	2.9
	3.4

2- que la démarche qui favorise le meilleur apprentissage est celle qui exploite le plus grand nombre de variables comme composantes du comportement didactique du maître et de l'élève.

Nombre moyen
de variables
Indices de
variété

JB :	14.5
MC :	16.2
VH :	14.2
	83.7
	79
	85.7

3- que la démarche dont l'efficacité est la plus grande est celle qui favorise l'expression d'un plus grand nombre de phrases correctes par l'élève et qui invite le maître à proposer le moins d'éléments nouveaux ou de matières nouvelles.

Phrases correctes
Eléments nouveaux

JB :	276
MC :	176
VH :	71
	60
	148
	47

iii) la classe du stimulus-réponse renforcée par un stimulus

(pr) r (co)
 (pr, éc, lm) r (co)
 (pr, éc, in, di) r (co)
 (pr, di, in) r (co)
 (pr, lm) r (co)
 (di) r (mo)
 (in) r (co)
 (in, so) r (co)
 (éc, pr, in) r (mo)

iiii) la chaîne de stimuli-réponses

(pr) r (co) m
 (pr) r (mo) m
 (pr) r (re, mo) r
 (pr) r (mo) r (re, mo) m (co)
 (pr) m (so) m
 (pr, in) r (mo) r (co)
 (pr, in) r (re) r (re)
 (pr) r (mo) r, m (mo) m (co)
 (pr) s (di) m (co) m (co) m (co) m (re)
 (di, so) m (so) m (so) m (so) r, m (mo) m (co) m (mo) m
 (in) r (lm) r (mo) r
 (in, so) r (mo) r (re)
 (in, di) r (mo) r (co)
 (in, di) r (mo) r (mo) r
 (in, pr) s (di, in) m (co)

Il n'y a pas de structures qui sont de nature à faire voir une difficulté de fonctionnement ou un temps fort d'explication.

L'exploitation de la matière présentée en JB 60-1 et JB 61-1 est faite dans les unités complémentaires JB 60-2 et JB 61-2. Les résultats maintiennent aussi une relation étroite entre les unités : les phrases correctes se distribuent ainsi :

JB 60-1	: 17	;	JB 60-2	: 60
JB 61-1	: 121	;	JB 61-2	: 78.

L'indice d'efficacité de ces unités varie de 2,256 (JB 60-1) à 34 (JB 61-2), les indices des autres unités étant 100 (JB 60-2) et 219 (JB 61-1). L'indice moyen est de 652, il se classe avant les indices des démarches MC et VH qui sont de 874 et de 999.

5) Le degré de structuration : (Annexe IV)

Les interactions qui se produisent tout au long de cette démarche se groupent en quatre classes :

i) la classe des structures simples :

(pr) r	(di) r
(pr) m	(di) m
(pr) g'	(di, éc) v
(pr, éc) r	
(pr, éc) v	
(pr, éc, lm, in) m	
(pr, di, éc) r	

ii) la classe du stimulus à deux réponses :

(pr, éc, lm) r, g'

436 occurrences par unité analysée.

2) L'indice de variété

La répartition des classes décrivant le comportement didactique du maître n'est pas semblable d'une unité à l'autre:

JB 60-1	:	16	:	JB 60-2	:	15
JB 61-1	:	15	:	JB 61-2	:	12

de 1a, la variation importante de l'indice qui passe de 100 (JB 61-2) à 75 (JB 60-1); il y a de plus 80 (JB 60-2, JB 61-1) comme indice intermédiaire. L'indice moyen est de 84.

3) L'indice d'intensité

La démarche JB est celle dont l'indice d'efficacité est le plus élevé, il est de 20.4. Par unité d'enseignement, cet indice se distribue ainsi: 11.1, 24.9, 24.2 et 21.4. Les longues périodes de visionnement qui ont lieu pendant l'unité JB 60-1 entraînent un abaissement remarquable de l'indice. C'est l'importance des périodes de silence qui influence de la sorte la fluctuation de l'indice; en effet, pour une fréquence de 5, les périodes de silence totalisent 312 minutes, soit le quart du temps de l'unité.

4) L'indice d'efficacité

La démarche JB comporte une particularité qui marque de façon nette son développement. Les nouveaux éléments que le maître présente aux élèves passent de 32 dans l'unité JB 60-1 à 5 dans l'unité JB 60-2 et de 22 dans l'unité JB 61-1 à 1 dans l'unité JB 61-2. Ce qui s'explique par le fait que

Le tableau qui précède contient les suites d'activités qui permettent de composer les formules de la démarche JB

JB 60-1	:	(PR+IN+CO) (s, r, m)
JB 60-2	:	[PR+(in, co)+(co, in)] [(m, r, s)]
JB 61-1	:	[PR+(di, co)+(co, di)] [(m, s, r)]
JB 61-2	:	[DI+(pr, mo)+(mo, pr)] [(m, s, r)]

Les activités prédominantes du comportement didactique du maître dans la démarche JB sont donc celles qui l'amènent à présenter, à

interroger, à confirmer, à diriger et à modéliser. En réponse à ces stimuli, l'élève écoute ou produit des exercices d'assimilation ou des exercices opérationnels. S'il fallait définir la démarche JB par une seule formule, celle-ci se présenterait comme suit:

$$[(pr, di) + (in, di) + CO] [(m, r, s)].$$

2- Analyse de quelques indices qui permettent de déterminer la valeur d'une

démarche (Annexe III)

1) L'indice d'activité

La liste des indices des différentes sections de la démarche JB:

JB 60-1	:	3.6	;	JB 60-2	:	2.4
JB 61-1	:	2.4	;	JB 61-2	:	2.4

indique qu'il y a une certaine constance en ce qui a trait au rythme des activités dans le déroulement des différentes parties structurant cette démarche. L'indice moyen est de 2.7; c'est la plus active des démarches analysées. Des 1742 occurrences d'activités relevées, 886 sont tirées du comportement didactique du maître et 856 de celui de l'élève. La fréquence moyenne est de

fig. 6 : Profil de la démarche JB en considérant la fréquence.

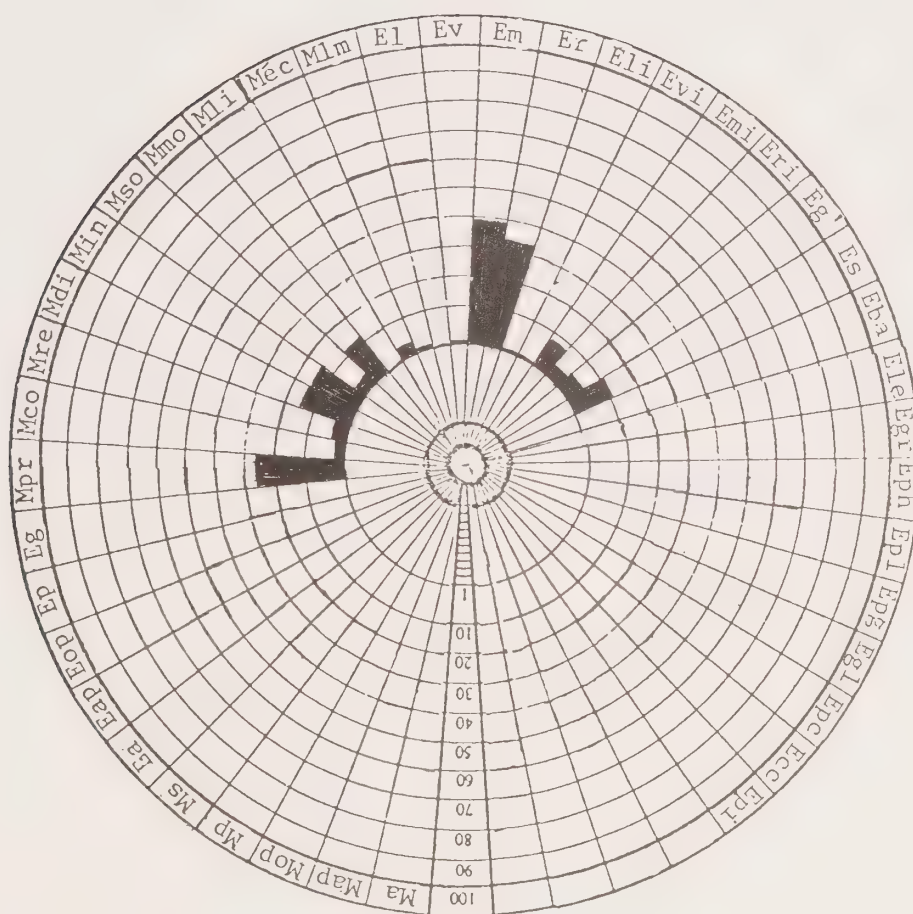
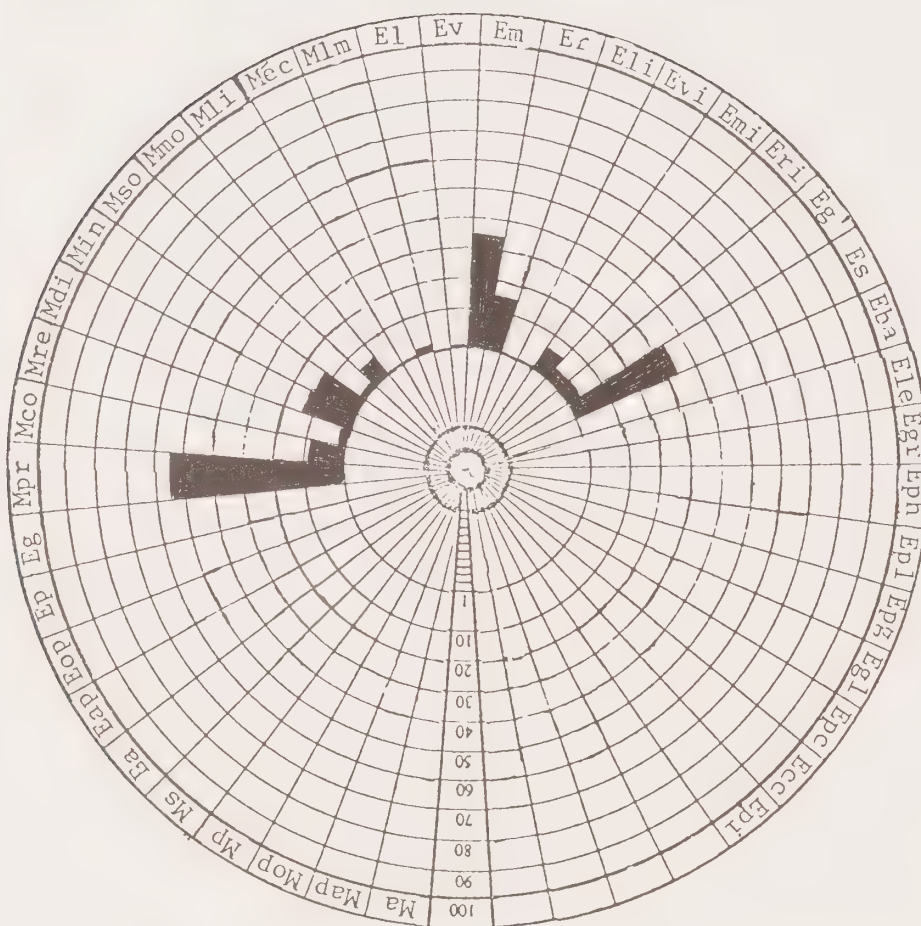


fig. 5 : Profil de la démarche JB en considérant la durée.



1- La formule de la démarche d'enseignement

Le relevé des trois premières activités du comportement didactique du maître permet d'établir trois couples d'activités en jumelant les activités de premier rang en durée et en fréquence, celles de deuxième et de troisième rang. Du comportement didactique de l'élève, il faut retenir les activités dominantes. (1)

COMPORTEMENT DIDACTIQUE						
	MAÎTRE	(1) %	(2) %	ELEVÉ	(1) %	(2) %
JB 60-1	1. Présenter	74	35	1. Silence	66.2	3.7
	2. Interroger	11	20	2.Exercices opérationnels	22.9	70.4
	3. Confirmer	6	152	3.Exercices d'assimilation	6.4	16.3
JB 60-2	1. Présenter	51	25	1.Exercices opérationnels	33	33
	2. Interroger	21	22	2.Exercices d'assimilation	30	42
	3. Confirmer	12	25	3. Silence	18	10
JB 61-1	1. Présenter	51	36	1.Exercices d'imitation	37	52
	2. Diriger	23	16	2. Silence	38	14
	3. Confirmer	11	27	3.Exercices opérationnels	8	16
JB 61-2	1. Diriger	45	29	1.Exercices d'imitation	78	56
	2. Présenter	15	16	2. Silence	12	14
	3. Modeler	14	22	3.Exercices opérationnels	6	13
				(1) Durée		
				(2) Fréquence		

(1) Durée
(2) Fréquence

(1) Voir en plus les tableaux 17 à 24 en annexe II.

III- La démarche d'enseignement JB

(APPROCHE TRADITIONNELLE)

- Description de la leçon:
- 1- Présentation du vocabulaire
 - 2- Visionnement d'un film
(unité 19: sur le toit)
 - 3- Questions sur le film à l'aide
d'une image
 - 4- Arrêt de cinq minutes
 - 5- Répétition des expressions à
l'aide du magnétophone
 - 6- Mémorisation active par la mise
en scène

(p r e c l m m o d i)

v) Une seule structure indique un temps fort d'explication:

5) Le degré de structuration: les interactions qui rendent

compte de la forme que prend la démarche d'enseignement se

groupent en classes de la façon suivante: (l'annexe IV donne

la liste des structures)

i) la classe des structures simples:

(pr) v	(mo, pr) v
(di, pr) v	(in, di) m
(mo) vi	(in, di) ri
(di) vi	(lm, pr) r
(pr) r	
(pr) m	

ii) le stimulus unique et la réponse double

aucune

iii) le stimulus, la réponse et le stimulus de renforcement

(pr) v (co) ; (in, di) v (co)
(mo) v (co)
(pr) m (co)
(mo, in) v (co)

iiii) les stimuli en chaîne entraînant des réactions en chaîne

(pr, in) m (in) m (co)
(pr, in) m (co, in) m
(di, pr) vi (re) v (co)
(pr) v (so) v (co)
(pr) vi (so) v, vi (so) v (in) vi
(pr) vi (re, mo) vi (re) m, v (co)
(pr) v, r (re, mo) r (re) v (mo) v (re) vi, v (co)
(pr, in, lm) 1, 1i (mo) 1
(mo) 1, 1i (so) 1, 1i (so) m (co)
(di) 1, 1i (mo) 1 (co) 1, 1i (mo) 1
(di, in) ri (mo) m r (co)
(di) 1, 1i (re, mo) m (co) 1

recherche de la fréquence d'emploi des types d'activités découver, donne à l'unité d'enseignement MC 15-1 une moyenne de 22.2 activités par minute, d'où l'indice 22.2. Il en est ainsi de MC 15-2: 19.6 ; MC 15-1: 19.6; MC 16-2: 18.4.

L'indice d'intensité moyen de la démarche MC est de 19.9; elle se classe au deuxième rang.

4) L'indice d'efficacité: le nombre de phrases correctes réalisées par

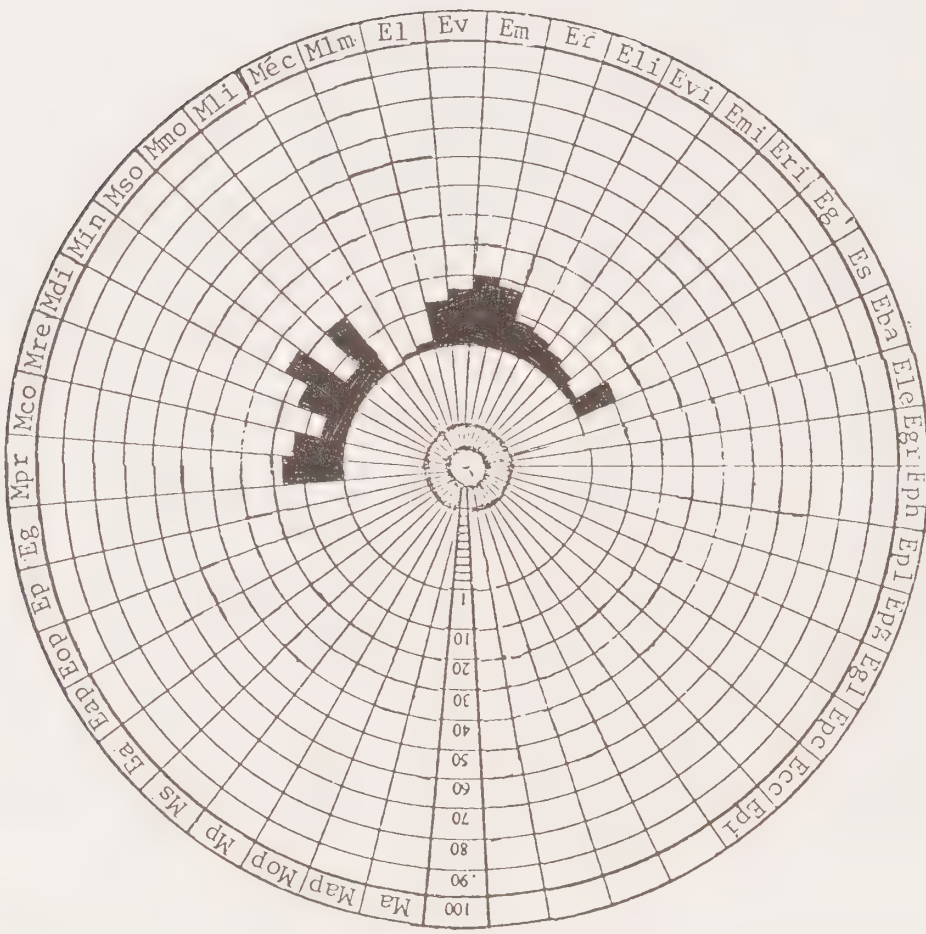
les élèves revêt une importance de premier ordre, car l'enseignant d'une langue vise d'abord à rendre l'élève capable de faire preuve d'une performance minimale. D'autre part, le nombre d'éléments nouveaux proposés aux élèves a un rôle important à jouer en ce qu'il favorise un meilleur apprentissage, s'il est restreint et qu'il facilite ainsi la répétition, autre dimension nécessaire à l'apprentissage.

Le tableau suivant met en parallèle ces données et l'indice qu'elles engendrent. L'indice moyen est de 874.

	PC	NNE	IE
MC 15-1	60	56	1120
MC 15-2	70	40	657
MC 16-1	37	15	486
MC 16-2	38	39	1231

PC : phrases correctes
NME: nombre de nouveaux éléments
IE : indice d'efficacité

fig.4 : Profil de la démarche Mc en considérant la fréquence.



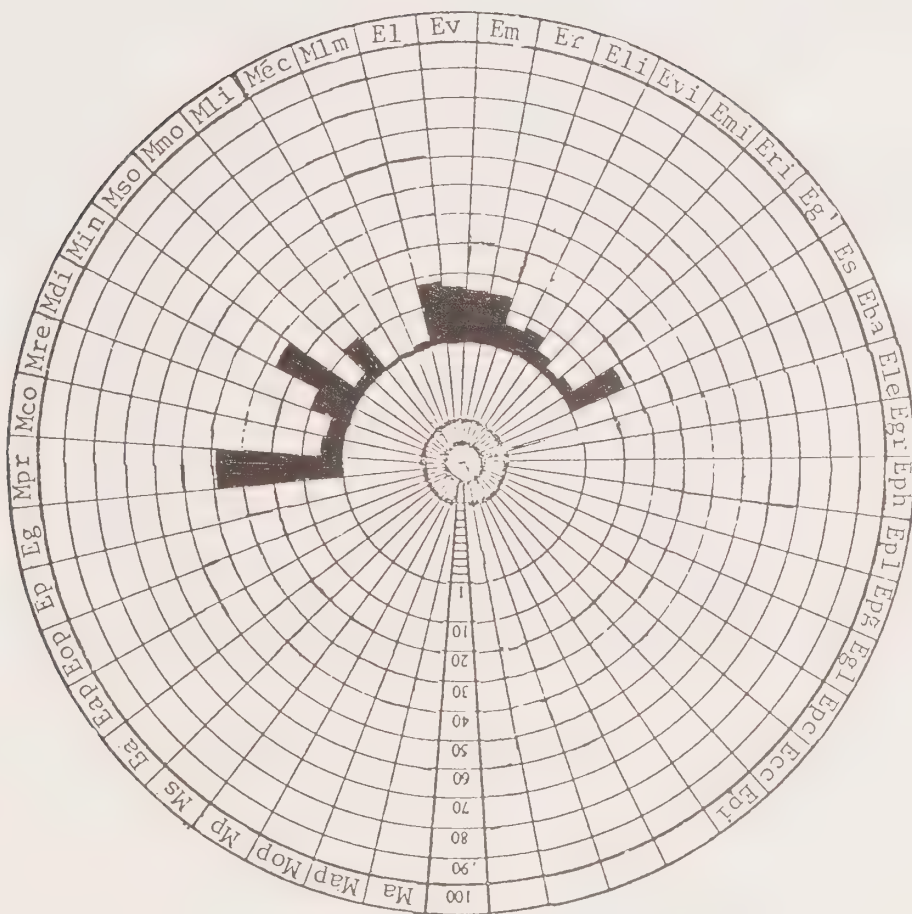


fig.3 : Profil de la démarche Mc en considérant la durée.

Des 1597 occurrences qui composent la démarche, 771 décrivent le comportement didactique du maître, et 826, celui de l'élève. La fréquence moyenne de la démarche MC est de 398 dont 193 attribuées au maître et 207 à l'élève.

L'indice d'activité qui découle de cette analyse montre le niveau d'activité dans l'unité d'enseignement

MC 15-1	: 2.7	;	MC 15-2	: 3
MC 16-1	: 3	;	MC 16-2	: 3.2

La démarche a un indice moyen de 2.9.

2) L'indice de variété: à part l'unité MC 15-1 où l'indice marque un écart important en regard des autres unités MC 15-2, MC 16-1 et MC 16-2, soit 92.3 à côté de 75, 74.4 et 74.4. L'importance des activités relatives à la présentation de matière nouvelle ou connue explicite l'indice d'activité de l'unité MC 15-1. Cela contribue à réduire la possibilité d'employer certains autres types d'activités.

L'indice d'activité moyen est de 79. La démarche MC utilise le plus grand nombre de types d'activités soit

MC 15-1	: 13	;	MC 15-2	: 16
MC 16-1	: 18	;	MC 16-2	: 18

d'où le nombre moyen de types qui est 16.2.

3) L'indice d'intensité: relié à l'indice d'activité, bien qu'il soit inversement proportionnel, l'indice d'intensité l'est parce qu'il se fonde aussi sur la fréquence cumulée des activités qui composent le comportement didactique. Les 445 occurrences que la

1- La formule de la démarche d'enseignement

Les unités d'enseignement MC 15 et MC 16 permettent l'analyse d'une autre démarche effectuée par un enseignant qui s'adresse à un groupe. Les formules suivantes décrivent les types d'activités qui dominent:

$$MC\ 15-1 \quad [PR + (in, co) + (mo, in) \quad] \quad [(V + VI + M) \quad]$$

$$MC\ 15-2 \quad [(pr, in) + (in, mo) + (mo, di) \quad] \quad [(r, m) + (m, r) + (v, mi) \quad]$$

$$MC\ 16-1 \quad [IN + MO + (pr, di) \quad] \quad [L + (v, i) + (vi, r) \quad]$$

$$MC\ 16-2 \quad [(pr + in) + (in, di) + MO \quad] \quad [L + (sr) + LI \quad]$$

La démarche MC requiert l'emploi des stimuli suivants: présenter des faits, modeler ou corriger et interroger. Ce qui provoque des réponses variées de la part des élèves, mais le type d'activités qui domine est l'exercice variationnel; il y a aussi des exercices d'assimilation et d'imitation de même que des exercices de lecture. Cette répartition des activités des élèves est particulièrement intéressante. (1)

2- Analyse de quelques indices qui permettent de déterminer la valeur d'une démarche (Annexe III)

1) L'indice d'activité: l'analyse du comportement didactique du maître et de l'élève permet de délimiter les types d'activités qui le composent et de comptabiliser les fréquences:

445	occurrences pour MC 15-1
392	occurrences pour MC 15-2
392	occurrences pour MC 16-1
368	occurrences pour MC 16-2

(1) Voir en plus les tableaux 9 à 16 en annexe II.

II- La démarche d'enseignement MC

(DIALOGUE CANADA I)

Description de la leçon:

- 1- Systématisation de la leçon 17
- 2- Travail avec l'aide du magnétophone
- 3- Activités de synthèse
- 4- Lecture de la leçon 17
- 5- Angus

contient la liste des structures.

(in, mo) r

(mo, pr) r

ii) le stimulus de l'enseignant provoque une réponse de la part

de l'élève et du groupe:

(mo) r, g' :

(mo, re) r, g' :

iii) le stimulus du maître provoque, chez l'élève, une réponse sui-

vie aussitôt d'un stimulus de renforcement:

(mo, re) r (co)

(pr, mo) r (co, re)

(pr, in) r (co, re)

iiii) les stimuli en chaîne entraînent des réactions en chaîne, ce

qui engendre des structures complexes:

(mo, pr, in) r (in) g' 68-1

(mo, in) m (em) r (co) r

(mo) r (in) r (co)

(pr, in) r (so) r

(mo, lm, in) r (in) r (in) g' (re, in) r (co)

(pr) r (di, co) r (co)

v) Il est possible de rencontrer aussi des suites de stimuli qui

indiquent une difficulté de fonctionnement ou encore un temps

fort d'explication.

Ex: (pr, mo, in, so, di, mo, so, in, ec, mo, in)

3) L'indice d'intensité:

Cet indice mesure la densité des activités par minute d'enseignement. Plus le nombre marquant l'indice est élevé, plus la démarche gagne en intensité. Dans la démarche VH, les indices des unités analysées sont les suivantes:

VH 68-1	: 14	;	VH 68-2	: 24.3
VH 69-1	: 15.4	;	VH 69-2	: 19.3

Avec un indice moyen de 18.2, la démarche VH se place au troisième rang des démarches, l'indice d'intensité des deux autres étant 19.9 et 20.4.

4) L'indice d'efficacité:

Le nombre de phrases correctes réussies par l'élève ainsi que le nombre d'éléments nouveaux que le maître présente pendant l'unité d'enseignement permet de juger de l'efficacité de la démarche. Voici l'énumération des résultats obtenus dans l'analyse des unités de la démarche VH.

VH 68-1	: 288	;	VH 68-2	: 1266
VH 69-1	: 1040	;	VH 69-2	: 1400

L'indice moyen est de 999 et il place la démarche VH à la suite de la démarche MC qui a un indice de 874 et avant la démarche JB dont l'indice est de 652.

5) Le degré de structuration (Annexe IV)

La démarche contient un ensemble d'interactions qui se regroupe en classes :

i) la classe des structures simples: le stimulus de l'ensei-

gnant provoque une réponse de la part de l'élève. L'annexe IV

Ce qui donne aux unités d'enseignement les indices d'activités

sujets: VH 68-1 : 4.2 ; VH 68-2 : 3.8
VH 69-1 : 2.4 ; VH 69-2 : 3.1

et un indice moyen de 3.4. Si les autres démarches analysées ont les indices suivants 2.9 et 2.7 et que le nombre le plus bas est celui qui marque la démarche la plus active, il est possible de se faire une idée de la démarche

VH en regard de l'activité déployée pendant le cours.

2) L'indice de variété: il est fondé sur les classes du comportement didac-

tique et il est déterminé par un nombre qui deviendra plus petit

au fur et à mesure que les démarches exploiteront un plus grand nombre de

classes. Ainsi, les unités de la démarche VH emploient 13, 12, 17 et 15 classes

respectivement pour une moyenne de 14.2, alors que la moyenne de la démarche

MC est de 16.2 et celle de la démarche JB est de 14.5. Si le maximum des

classes disponibles est de 20, il est possible de juger des extrêmes de la va-

riation de l'indice.

L'indice de variété caractérise la démarche VH d'une manière incons-

tante:

VH 68-1 : 92.3 ; VH 68-2 : 100
VH 69-1 : 70.5 ; VH 69-2 : 80

L'indice moyen est de 85.7, alors que celui de la démarche MC est

de 79 et celui de la démarche JB est de 83.7. C'est la démarche VH qui réalise

le comportement didactique le moins varié.

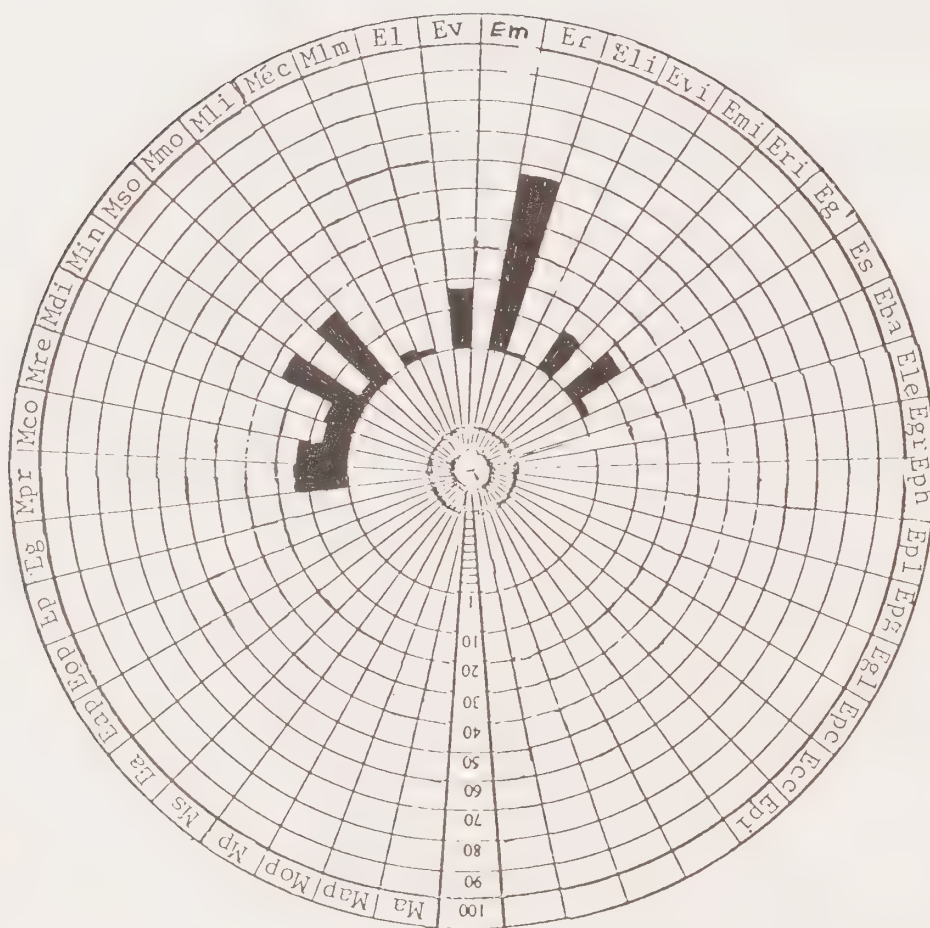


fig. 2 : Profil de la démarche VH en considérant la fréquence.

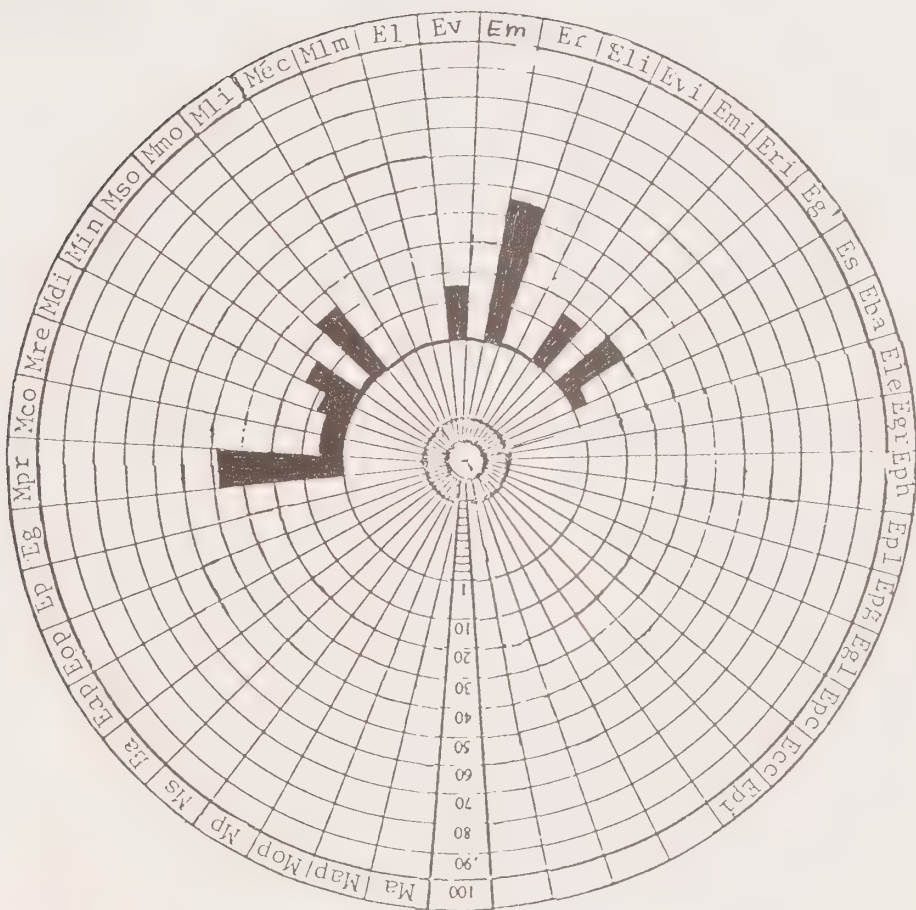


fig. 1 : Profil de la démarche VH en considérant la durée.

L'unité d'enseignement VH-69 place au premier plan l'effort effectué par le maître qui veut corriger les énoncés incorrects des élèves; la formule est la suivante (1): $[(MO) + (pr, in) + (in, pr)] [(v, r, m)]$.

La démarche employée par l'enseignant est décrite par les formules :

$$\begin{aligned} & [(pr, in) + MO + (in, pr)] [(r, g')] \\ & [(pr, mo) + (mo, pr) + IN] [(r, g')] \\ & [MO + (pr, in) + (in, pr)] [(v, r, m)] \end{aligned}$$

dans lesquelles le comportement didactique du maître consiste à présenter, à modeler ou corriger et à interroger de façon telle que l'élève réponde

par ce qu'on appelle des exercices opérationnels, des exercices variationnels, (2) des exercices d'assimilation et d'imitation, et, des activités de groupe.

2- Analyse de quelques indices qui permettent de déterminer la valeur d'une

démarche : (Annexe III).

1) L'indice d'activité: les fréquences cumulées du comportement didactique

du maître et de l'élève donnent 280 occurrences pour VH 68-1

309 ————— VH 68-2

496 ————— VH 69-1

386 ————— VH-69-2

soit une moyenne de 369 occurrences par unité d'enseignement. L'élève en a

585 à son actif, soit 146 par unité d'enseignement et le maître en a 924, soit

231 par unité.

(1) MO : Au lieu de rencontrer (mo, mo) dans les formules d'unités d'enseignement, les lettres majuscules permettront d'éviter la répétition. Vous rencontrerez aussi IN : (in, in).-

(2) Voir en plus les tableaux 5 à 8 en annexe II.

1- La formule de la démarche d'enseignement

La description du comportement didactique des unités d'enseignement permet de mettre en évidence les types d'activités que le comportement didactique du maître et celui de l'élève privilégient. Les tableaux suivants retiennent ce qui caractérise l'enseignement des unités VH 68-1 et VH 68-2.(1)

VH 68-1	COMPORTEMENT DIDACTIQUE					
	MAÎTRE			ÉLÈVE		
(1) durée (2) fréquence	1. Présenter	2. Modeler (corriger)	3. Interroger	1. Exercices opérationnels	2. Activité de groupe	3. Exercices opérationnels
	41 15	23 22	11 31	22 12	63 33	79 18
VH 68-2	1. Présenter	2. Modeler	3. Interroger	1. Exercices opérationnels	2. Activité de groupe	3. Exercices opérationnels
	29 11	11 12	34 18	22 12	63 33	79 18

La formule qui permet de déterminer cette unité d'enseignement est la suivante: pour VH 68-1, $[(pr, in) + MO + (in, pr)] [(r + g')]$. Ce qui domine chez le maître concerne la présentation de matière nouvelle ou de matière revue en durée et le fait d'interroger en fréquence; chez l'élève, ce sont les exercices opérationnels, i.e., ceux qui manifestent la compréhension et la connaissance qu'il possède de la langue étudiée. La formule de VH 68-2: $[(pr, mo) + (mo, pr) + IN] [(r + g')]$ varie légèrement.

VH 69-1	COMPORTEMENT DIDACTIQUE					
	MAÎTRE			ÉLÈVE		
	1. Modeler	2. Présenter	3. Interroger	1. Exercices variationnels	2. Exercices opérationnels	3. Exercices d'assimilation
	22.3 8.1	26.3 28.7	20.4 28.7	32 31	28 41	32 22
VH 69-2	1. Présenter	2. Modeler	3. Interroger	1. Exercices variationnels	2. Exercices opérationnels	3. Exercices d'assimilation
	54.8 12.8	15.5 22.6	13.5 28.2	36 36	28 37	33 22

(1) Voir en plus les tableaux 1 à 4 en annexe II.

I - La démarche d'enseignement VH

(ENSEMBLES PEDAGOGIQUES, IIE DEGRE)

Description de la leçon:

1- Questions sur l'emploi du vocabulaire
de la leçon dix

2- Mise en situation du vocabulaire

- exposition de sujets de conversation
- questions
- réponses
- explications nécessaires

L'analyse de trois démarches d'enseignement, dont quatre unités de vingt minutes ont été recueillies pendant le fonctionnement régulier des stages de formation des fonctionnaires fédéraux, constitue l'objet de ce travail. En plus de définir le comportement didactique du maître et de l'élève, il sera possible de déterminer pour chacune de ces démarches ce qui les caractérise.

3- L'indice d'intensité:

C'est ce qui permet de mesurer jusqu'à quel point l'élève participe à la leçon. On obtient l'indice en divisant le nombre d'interventions de l'élève par le nombre de minutes de l'unité d'enseignement. Dans le cadre de notre analyse, la somme des fréquences cumulées dans le comportement didactique de l'élève remplacera le nombre d'interventions de l'élève.

$$\frac{\text{Somme des fréquences cumulées dans le comportement didactique de l'élève}}{\text{Nombre de minutes de l'unité d'enseignement}}$$

4- L'indice d'efficacité:

Une leçon est efficace lorsque la performance linguistique de l'élève se mesure en fonction des nouveaux éléments enseignés à l'occasion d'une leçon.

$$\frac{\text{Nombre total de secondes de l'unité d'enseignement}}{\text{Nombre de phrases correctes}} \times \text{Nombre de nouveaux éléments enseignés}$$

5- Le degré de structuration:

C'est la reconstitution du plan de la leçon. Il est possible de le faire en dégageant les phases constitutives de la démarche d'enseignement. Cette reconstitution devrait être confrontée à la séquence originale d'activités.

Introduction:

La polychronométrie est une technique d'analyse des comportements du maître et des élèves durant les activités d'enseignement. La base de cette analyse est constituée par deux types de données: 1) la durée relative des variables qui décrivent les comportements; 2) et la fréquence de ces variables. (Annexe 1)

Le traitement des données recueillies permet d'en arriver, par la suite, à décrire les activités d'enseignement en considérant tour à tour: 1) l'indice d'utilité; 2) l'indice de variété; 3) l'indice d'intensité; 4) l'indice d'efficacité; 5) le degré de structuration.

1- L'indice d'activité" est obtenu par le quotient résultant du nombre total de secondes contenu dans l'unité d'enseignement délimitée, ce nombre étant divisé par la somme des fréquences cumulées par le maître et l'élève dans les activités décrivant le comportement didactique.

Nombre total de secondes de l'unité d'enseignement

Somme des fréquences cumulées dans le comportement didactique (maître+élève)

2- L'indice de variété:

Les renseignements apportés par l'étude de cet aspect que les formes d'interaction permettent de noter pendant une leçon déterminent la durée employée pour chaque type d'activité.

Nombre total de secondes de l'unité d'enseignement

Types d'activités (maître + élève)

D	:	durée
F	:	fréquence
N	:	nombre
Mpr	:	maître-présenter
Mco	:	maître-confirmer
Mre	:	maître-rejeter
MdI	:	maître-diriger
Min	:	maître-interroger
Mso	:	maître-souffler
Mmo	:	maître-modeler
MI	:	maître-lire
Méc	:	maître-écrire
Mlm	:	maître-utiliser langue maternelle de l'élève
l	:	lire à haute voix-correct
v	:	exercice variationnel-correct
m	:	exercice d'imitation et d'assimilation-correct
r	:	exercice opérationnel-correct
li	:	lire à haute voix-incorrec
vi	:	exercice variationnel-incorrec
mi	:	exercice d'imitation et d'assimilation-incorrec
ri	:	exercice opérationnel-incorrec
g'	:	activité de groupe
s	:	silence

On s'étonnera peut-être du fait que l'on n'ait analysé que deux cent quarante minutes d'enseignement alors que l'étude longitudinale nous avait fourni près de soixante-dix heures d'enseignement sur bandes magnétiques. Il faut savoir à ce sujet que l'unité d'analyse employée a été la seconde, chaque minute d'enseignement produisant donc soixante unités d'analyse. Cette brève explication permet de mieux comprendre également pourquoi il a fallu quatre-vingts heures de travail d'analyse par heure d'enregistrement. Quand on sait jusqu'à quel point nous travaillions dans des échéances serrées, on comprendra que nous ayons eu à choisir. De fait, nous avons choisi au hasard parmi les rubans disponibles des segments de chacune des trois méthodes. Les quelques pages qui suivent sont tirées intégralement du rapport de cette analyse.

Il y a quatre méthodes du Bureau des Langues qui ont été publiées et qui servaient à l'enseignement au moment de la recherche, soit Dialogue Canada 1, Approche Traditionnelle, Les ensembles pédagogiques et Contact Canada. Etant donné que cette dernière méthode est la seule qui soit employée dans le cadre des cours d'anglais langue seconde, nous ne pouvions la comparer quantitativement à une autre et nous avons donc dû la laisser de côté pour cet aspect de notre recherche.

Nous avons confié à M. Gilles Lemire, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval, et aux membres de son équipe le soin de faire l'analyse quantitative de segments d'enseignement à l'aide de chacune des trois méthodes préparées par le Bureau des Langues et employées pour l'enseignement du français langue seconde à l'aide du système du polychronomètre.

L'analyse polychronométrique a été retenue de préférence aux autres systèmes d'analyse possibles parce qu'elle assure au chercheur des données en temps réel et donc objectivement quantifiables et parce qu'elle nous a semblé pouvoir tenir compte d'un plus grand nombre de variables et, par conséquent, permettre un interprétation plus raffinée des données que les techniques de Flanders, de Wragg, de Moskowitz et de Jarvis par exemple.

Ce choix a été également motivé par le fait que nous avions déjà d'autres spécialistes (Germain, Laforge, Massey) qui étaient chargés de l'analyse théorique de ces mêmes méthodes et qu'il nous est apparu intéressant de pouvoir obtenir ainsi des éléments plus objectifs de comparaison et de vérification.

Etant donné le caractère passablement technique du rapport de cette analyse, nous avons jugé bon d'en intégrer tout simplement la partie principale dans ce rapport sur les projets D-6 et D-7. On trouvera en appendice les documents d'accompagnement du rapport Lemire.

- une partie (Ile) d'un rapport de L. Laforge sur l'analyse de Dialogue Canada;
- les données du questionnaire du Bureau des langues sur les cours continus;
- les sommaires des commentaires des étudiants et des professeurs sur les points touchant la pédagogie dans le cadre des travaux de l'étude B (psychologie);
- les résultats des entrevues et des questionnaires dans le cadre de l'étude longitudinale;
- les commentaires d'animateurs pédagogiques et les notes suite à l'audition de près de soixante-dix heures d'enregistrement d'enseignement.

METHODES ET METHODOLOGIES
ETUDE SUR LES CARACTERISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT AUX
GROUPES A, B, C ET D

REMARQUES PRELIMINAIRES

Au moment de la conception de l'étude, il était apparu utile de mettre sur pied deux projets de recherche différents, l'un portant sur la comparaison entre les données méthodologiques des méthodes et la méthodologie utilisée de fait dans la classe, l'autre sur l'établissement de listes de caractéristiques propres à l'enseignement à des groupes d'étudiants de niveau d'aptitude A par opposition à des listes du même type mais cette fois pour des étudiants d'aptitudes B, C ou D. L'analyse des résultats de ces deux recherches a cependant mis en évidence des recoupements de résultats en nombre suffisamment élevé pour qu'il soit plus simple et plus rentable de combiner l'ensemble des données dans un seul rapport.

Buts de la recherche: a) étudier les méthodologies utilisées dans la salle de classe et porter un jugement sur elles; b) examiner les rapports entre les moyens didactiques suggérés par les méthodes et les méthodologies véritablement employées; c) comparer les types d'enseignement offerts aux groupes d'aptitudes A, B, C et D; d) compiler et analyser les besoins de changements tels qu'identifiés par les professeurs et par les étudiants; e) déterminer les domaines d'action possible.

Données disponibles

Pour les fins de cette étude combinée, nous avons eu recours aux sources suivantes:

- une étude quantitative de segments de trois méthodes du Bureau des langues réalisée par G. Lemire et son équipe de l'Université Laval à l'aide de la technique du polychronomètre;

TABLE DES MATIERES

335	Remarques préliminaires
377	1. Les méthodologies dans les salles de classe.....
373	2. Les rapports entre les moyens didactiques suggérés par les méthodes et les méthodologies effectuées dans les salles de classe.....
377	3. Les types d'enseignement offerts aux groupes de niveaux d'aptitude A, B, C et D.....
381	4. Les besoins de changements.....
389	5. Domaines d'action.....
391	Appendices D-6/D-7A.....
401	B.....
427	C.....
433	D.....
PAGE	

D-6: Méthodes et méthodologies
D-7: Etude sur les caractéristiques de
l'enseignement aux groupes A, B, C et D.

par

R. LeBlanc
G. LeBlanc

Décembre 1975

BESOINS FUTURS

Il y a tout lieu d'anticiper que le volume de sessions augmentera substantiellement au cours de la prochaine année fiscale et plus particulièrement au niveau des LAT-3 et LAT-1. Au contenu des sessions déjà énoncé dans ce rapport s'ajoutera de nouveaux contenus pour les nouveaux besoins manifestés.

RESSOURCES FINANCIÈRES

120,100

000' 8

15,000

143,000

RAPPORT DE LA FORMATION ET DE L'EDUCATION

Titre descriptif - nature de la formation nécessaire	N° de cours	Durée de cours en jours-hommes total	Coût	Groupe pro- fessionnel	Nombre total de parti- cipants
1. Activités ministérielles;	A-Bilingues				
2. Activités inter-ministérielles;	A-Anglais				
3. Activités extérieures	F-Français				
1 - Entrevue et consultation	F	4		LAT-1	120
1 - Entrevue et consultation	E	4		LAT-1	20
1 - Counselling I	F	5		LAT-2	30
1 - Counselling I	E	5		LAT-2	8
1 - Counselling II	F	5		LAT-2	20
1 - Counselling II	E	5		LAT-2	6
1 - Counselling III	F	5		LAT-2	14
1 - Pédagogie centrée sur le groupe	F	5		LAT-1	70
1 - Pédagogie centrée sur le groupe	E	5		LAT-1	40
1 - Planification du travail par objectifs	F	3		LAT-2	20
1 - Processus de solution de problème (niveau I)	F	5		LAT-1	20
1 - Processus de solution de problème (niveau II)	F	5		LAT-1	20
1 - Processus de solutions de problème	F	3		LAT-2	20
1 - Fondements des méthodes	F	3		LAT-1	20
1 - Fondements des méthodes	F	3		LAT-2	30
1 - Animation	F	5		LAT-1	90
1 - Animation	E	5		LAT-1	30
1 - Animation	F	5		LAT-2	20
1 - Techniques d'expression spontanée	F	4		LAT-1	50
1 - Techniques d'expression spontanée	E	4		LAT-1	80
1 - Psychologie organisationnelle	F	5		LAT-2	10
1 - Psychologie organisationnelle	F	5		LAT-3	8
1 - Enseignement par objectif	F	5		LAT-1	20
1 - Diagnostique pédagogique	F	2		LAT-2	40
1 - Psychométrie	F	1		LAT-2	30
1 - Micro-enseignement	F	4		LAT-1	60

Ministère ou organisme	Bureau des langues (Service de la Formation)	Année financière

Bureau des Langues (Service de la Formation)

Le 16 mai 1975

74-75

[illegible]

INTRODUCTION

Les données fournies par ce rapport tiennent uniquement compte des sessions qu'a organisées le Service de la Formation pour le personnel du Bureau des langues au cours de l'année fiscale 74-75.

N'apparaît donc pas dans ce rapport les données concernant les sessions de formation qui ont pu être organisées sur une base d'initiative locale, et les interventions du Service de la Formation dans le cadre des sessions d'initiative pour les nouveaux professeurs.

RAPPORT ANNUEL

SUJET: Interventions de formation
du Service de la Formation
du Bureau des Langues

ANNEE FISCALE: 74-75

TITRE	DATES	ENDROIT
-------	-------	---------

MARS (suite)

Processus de solutions de problèmes (10)	24-25-26 mars	à déterminer
Pédagogie centrée sur le groupe (A) (12)	24 au 28 mars	à déterminer
Traitements psychopédagogiques (12)	25-26 mars	Edifice Goldstein 177 Nepean, #220

AVRIL

Counseling III (complet)	1 au 4 avril	à déterminer
Planification du travail par objectifs terminaux (10)	2-3-4 avril	à déterminer
Counseling II (groupe du 20 au 23 janvier)	2-3-4-5 avril	à déterminer
Counseling II (groupe du 10 au 15 février)	7 au 11 avril	à déterminer
Psychologie organisationnelle	14 au 18 avril	à déterminer
Audio-Visuel (12)	14 au 18 avril	à déterminer
Planification du travail par objectifs terminaux (10)	22-23-24 avril	à déterminer
Psychologie de l'apprentissage (20)	22-23 avril	à déterminer
Psychologie des adultes (15)	25 avril	à déterminer
Counseling II (groupe du 3 au 7 mars)	28 avril au 2 mai	à déterminer
Psychologie des adultes (15)	9 mai	à déterminer

TITRE	DATES	ENDROIT
-------	-------	---------

FEVRIER (suite)

Formation à DC-2
Bloc 2 (12)
25-26-27 fév.
Holiday Inn (Kent)
Salle 522

Formation à DC-2
Bloc 2 (12)
26-27-28 fév.
Holiday Inn (Kent)
Salle 521

Traitements psycho-
pédagogiques (12)
25-26 fév.
Edifice Goldstein
177 Nepean, #220

Diagnostic pédagogique (12)
27-28 fév.
Edifice Goldstein
177 Nepean, #220

Counseling I (10)
3 au 7 mars
Touraine, Annexe #207

Counseling III (A)
(complet)

Animation I (12)
3 au 7 mars
Ottawa, à déterminer

Psychométrie (15)
6 mars
Edifice Goldstein
177 Nepean #220

Processus de solutions de
problème (10)

10-11-12 mars
à déterminer

Audio-Visuel (12)
10 au 14 mars
à déterminer

Counseling II (complet)
(groupe de novembre 74)

17 au 20 mars
Hôtel Carleton Towers
Salon B

Counseling II (8)

17 au 21 mars
à déterminer

Diagnostic pédagogique (12)

20-21 mars
Edifice Goldstein
177 Nepean, #220

PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT POUR LAT-2
Calendrier des sessions
27 janvier - 2 mai

TITRE	DATES	ENDROIT
-------	-------	---------

Counseling III (complet)	27 au 31 jan.	Holiday Inn (Dalhousie) Salle 216
--------------------------	---------------	--------------------------------------

FEVRIER

Psychométrie et diagnos- tique pédagogique (12)	29-30-31 jan.	Edifice Goldstein 177 Nepean, #220
Psychométrie (15)	4 fév.	Edifice Goldstein 177 Nepean, #220

*

*

Fondements des méthodes (12)	5-6 fév.	Carson, pièce K-117-B
Counseling I (10)	10 au 14 fév.	a déterminer
Psychologie organi- sationnelle (12)	10 au 14 fév.	a déterminer
Fondements des méthodes (12)	11-12 fév.	a déterminer
Animation I (12)	17-21 fév.	Centre de rencontre Lac Simon (internat)
Counseling I (A) (8)	17 au 21 fév.	Touraine, Annexe #207
Psychologie de l'appren- tissage (20)	24-25 fév.	a déterminer

* Les sessions ont dû être annulées le matériel pédagogique de DC-2 bloc 2 n'étant pas et ne devant pas être accessible avant la mi-février.

Au début du mois de janvier, nous vous faisons parvenir un Calendrier des sessions offertes aux IAT-2 durant la période janvier-avril 75. Ce Calendrier s'avèrait malheureusement très incomplet, nous vous soumettons une version (ci-jointe) plus définitive à laquelle vous voudrez bien vous référer à partir de maintenant.

Dû à une sévère pénurie de locaux adéquats, dans l'organisations nous n'avons pu parvenir encore à déterminer la location de plusieurs des sessions. Les sessions devraient être donnée et l'on en précisera l'endroit aux candidats intéressés aussitôt que cela nous sera possible.

Nous avons ajouté une nouvelle session au programme, soit "Traitements psycho-pédagogiques". Cette session se veut un complément aux sessions "Psychométrie" et "Diagnostic pédagogique". L'on devra cependant avoir suivi ces deux sessions avant de s'inscrire à cette nouvelle session. En ajoutant cette session, nous voulons tenir compte des réactions et feedback qui nous sont parvenus à la suite des sessions données dans la première partie du programme.

Nous nous permettons en terminant de vous rappeler de nous faire parvenir vos bulletins d'inscription avant les dates limite prévues et d'éviter ainsi le risque de ne pouvoir participer aux sessions de votre choix.

PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT POUR LAT-2

présenté par le Service de Formation

du Bureau des Langues

SUPPLEMENT D'INFORMATION

Calendrier des Sessions

Janvier - Avril 75

OTTAWA, 17 janvier 1975

TITRE	DATES	ENDROIT
-------	-------	---------

MARS (suite)

Counseling II (complet)	17 au 21 mars	à déterminer
Counseling II (8)	17 au 21 mars	à déterminer
Diagnostic pédagogique	20-21 mars	Edifice Goldstein, #220
Processus de solution de problème (10)	24-25-26 mars	à déterminer
Pédagogie centrée sur le groupe (A) (12)	24 au 28 mars	à déterminer
Psychologie des adultes	à déterminer	à déterminer
Psychologie de l'apprentissage	à déterminer	à déterminer
Psychologie organisationnelle	à déterminer	à déterminer
AVRIL		
Counseling III (complet)	1 au 4 avril	à déterminer
Planification du travail par objectifs terminaux (10)	2-3-4 avril	à déterminer
Counseling II (groupe du 10 au 15 février)	7 au 11 avril	à déterminer
Audio-visuel (12)	14 au 18 avril	à déterminer
Planification du travail par objectifs terminaux (10)	22-23-24 avril	à déterminer
Counseling II (groupe du 3 au 7 mars)	28 avril au 1 mai	à déterminer

TITRE	DATES	ENDROIT
-------	-------	---------

FEVRIER (suite)

Counseling I (anglais) (8)
17-21 fév. Touraine, Annexe #207

Formation à DC-2 bloc 2 (12)
25-26-27 fév. Carson (à déterminer)

Formation à DC-2 bloc 2 (12)
26-27-28 fév. Carson (à déterminer)

Diagnostic pédagogique (12)
27-28 fév. Edifice Goldstein 177 Nepean #220

Psychologie des adultes à déterminer

Psychologie de l'apprentissage à déterminer

Psychologie organisationnelle (10)
à déterminer

MARS

Counseling I (10)
3 au 7 mars Touraine, Annexe #207

Counseling III (A) (complet) (12)
3 au 7 mars à déterminer

Animation I (12)
3 au 7 mars Ottawa (à déterminer)

Processus d'apprentissage (information uniquement - les intéressés s'inscrivent directement)
4 au 7 mars

Psychométrie (12)
6 mars Edifice Goldstein #220
Institut de Formation par le groupe, Montréal, (271-4721)

Processus de solution de problème (10)
10-11-12 mars Ottawa (à déterminer)

Audio-visuel (12)
10 au 14 mars à déterminer

PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT POUR LAT-2
CALENDRIER DES SESSIONS
JANVIER - AVRIL 1975

TITRE	DATES	ENDROIT
-------	-------	---------

JANVIER

Planification du travail par objectifs terminaux (12) 21-22-23 jan. Carson (à déterminer)

Counseling I (10) 20 au 24 jan. Touraine, Annexe #207

Formation à DC-2 bloc 2 (12) 21-22-23 jan. Carson (à déterminer)

Psychométrie (15) 23 jan. Edifice Goldstein 177 Nepean #220

Counseling III (complet) 27 au 31 jan. Ottawa, (à déterminer)

Psychométrie et diagnostic pédagogique (12) 29-30-31 jan. Edifice Goldstein 177 Nepean #220

FEVRIER

Psychométrie (15) 4 fév. Edifice Goldstein 177 Nepean, #220

Formation à DC-2 bloc 2 (12) 4-5-6 fév. Carson (à déterminer)

Formation à DC-2 bloc 2 (12) 5-6-7 fév. Carson (à déterminer)

Fondements des méthodes (12) 5-6 fév. Carson (à déterminer)

Counseling I (10) 10 au 14 fév. Ottawa (à déterminer)

Fondements des méthodes (12) 11-12 fév. Carson (à déterminer)

Animation I (12) 17-21 fév. Centre de rencontre Lac Simon (internat)

Bonjour,

Vous trouverez dans le présent texte le calendrier des sessions offertes dans le cadre du Programme de perfectionnement pour les LAT-2, l'information concernant les modalités d'inscription à ces sessions, ainsi que des descriptions de sessions.

Malheureusement, les dates et les descriptions de certaines sessions manquent encore; nous n'avons pu confirmer la participation de certains animateurs nous venant de l'extérieur. Ces sessions se donneront effectivement et nous en confirmerons les dates aussitôt que possible auprès des personnes intéressées. Vous noterez sans doute l'absence de sessions déjà mentionnées dans le texte que nous vous avions fait parvenir au mois de novembre dernier; nous avons dû les annuler puisque peu de LAT-2 s'y sont montrés intéressés.

Plusieurs éprouveront sans doute des difficultés à arrêter leurs choix dans un carnet de sessions aussi volumineux et différencié. Si cela devenait le cas, n'hésitez pas à nous appeler, nous demeurons à votre disposition pour aider à trouver des réponses à certaines questions ou encore pour apporter des informations supplémentaires. Le texte que vous avez reçu en novembre dernier, surtout le questionnaire et la mosaïque, devrait s'avérer un support précieux dans ces circonstances.

Programme de perfectionnement pour les LAT-2
présenté par le Service de Formation
du Bureau des Langues

Calendrier des sessions
Janvier-Avril 1975

Ottawa, 30 décembre 1974

TITRE	DATES	ENDROIT
-------	-------	---------

Pédagogie centrée sur le groupe (F)	10 mars - 14 mars	A déterminer
Fondements des méthodes (A)	10 mars - 14 mars	A déterminer
Fondements des méthodes (F)	14 avr. - 18 avr.	A déterminer
Enseignement par objectifs (F)	21 avr. - 25 avr.	A déterminer
Enseignement par objectifs (A)	21 avr. - 25 avr.	A déterminer
Techniques d'expression spontanée (F)	28 avr. - 2 mai	A déterminer
Animation (F)	12 mai - 16 mai	A déterminer
Animation (A)	19 mai - 23 mai	A déterminer
Pédagogie centrée sur le groupe (F)	19 mai - 23 mai	A déterminer
Techniques d'expression spontanée (F)	27 mai - 30 mai	A déterminer
Entrevues et consultation (F)	27 mai - 30 mai	A déterminer

APPENDICE D-5F

Service de la formation
Stages offerts aux IAT-1

CALENDRIER DES SESSIONS

TITRE	DATES	ENDROIT
-------	-------	---------

Pédagogie centrée sur le groupe	28 oct. - 1 Nov.	Carson, pav. K, #107
Techniques d'expression spontanée	30 Oct. - 1 Nov.	A déterminer
Animation	4 Nov. - 8 Nov.	A déterminer
Animation	12 Nov. - 15 Nov.	Touraine, #207 à l'annexe
Enseignement par objectifs	25 Nov. - 29 Nov.	Touraine, #207 à l'annexe
Pédagogie centrée sur le groupe	25 Nov. - 29 Nov.	A déterminer
Enseignement par objectifs	9 Déc. - 13 Déc.	Touraine, #207 à l'annexe
Entrevues et consultation	10 Déc. - 13 Déc.	A déterminer
Entrevues et consultation	13 Jan. - 17 Jan.	Carson, pav. K, #107
Pédagogie centrée sur le groupe	27 Jan. - 31 Jan.	A déterminer
Fondements de méthodes	27 Jan. - 31 Jan.	Carson, pav. K, #107
Animation	3 Fév. - 7 Fév.	A déterminer
Entrevues et consultation	10 Fév. - 14 Fév.	A déterminer
Techniques d'expression spontanée	10 Fév. - 14 Fév.	A déterminer
Techniques d'expression spontanée	24 Fév. - 28 Fév.	A déterminer

The UNIVERSITY OF LETHBRIDGE, Alberta, offers an Education course in Teaching English as a Second Language.

Education Course 4350 TEST 3 hrs. per week.

"University of Lethbridge Calendar 1975-1976", p. 89.

The UNIVERSITY OF ALBERTA offers courses to adults, courses in Secondary Education and courses in Graduate Studies, in the teaching of English as a second language or in the teaching of a second language. These courses are offered by the Faculty of Education.

Courses given to adults:

EDUD 439 Methods and Programs in the Teaching of English as a Second Language to Adults - a single term course
 EDUD 457 Teaching a Second Language to Adults - a single term course

Courses in Secondary Education:

EDCI 356 Curriculum and Instruction in Secondary School Second Language I - a single term course
 EDCI 357 Curriculum and Instruction in Secondary School Second Language II - a single term course

Graduate course:

EDCI 656 Seminar: Secondary Education in Second Language - a full term course.

"University of Alberta Calendar 1975-1976", sections 74.3 and 74.6.3.

The UNIVERSITY OF MANITOBA offers two Education elective courses at the Bachelor of Education (Secondary) level, and a Seminar at the Graduate level, in the teaching of a second language, in the Curriculum: Humanities and Social Sciences.

The Faculty of Education offers, in year III of the Bachelor of Education (Secondary), the following courses:

63.304	Principles of Second Language Instruction	3 cr.
63.509	Theory and Practice of Teaching English as a Second Language	6 cr.

The Faculty of Education, Graduate Studies, offers a program of specialization in an area of study:

63.708	Seminar in Second Language Instruction	6 cr.
--------	--	-------

"The University of Manitoba General Calendar 1974-1975", p. 166 and p. 279.

The SIMON FRASER UNIVERSITY offers a Master of Arts-Teaching French program at the graduate level in the Department of Modern Languages. The Faculty of Arts also offers a major program and a minor program in Linguistics in the Department of Modern Languages, where courses in Second Language, and Teaching of English as a Second Language, may be selected.

Programme: Master of Arts-Teaching of French (DML)

First year:

- DML 600 (10 hours per week): Components and their description:
- Advanced French Usage (5-10 hrs./wk.)
 - Language Analysis (5 hrs./wk.)
 - The Structure of French I (5 hrs./wk.)
 - Seminar in application to second language acquisition and teaching I (5 hrs./wk.)

Second year:

- DML 601 (10 hours per week): Components and their description:
- Advanced French Usage (5-10 hrs./wk.)
 - Contrastive Study of French and English (5 hrs./wk.)
 - The Structure of French II (5 hrs./wk.)
 - Seminars in applications to second language acquisition and teaching II (5 hrs./wk.)
 - Technological aids in language teaching (5 hrs./wk.)

Third year:

- DML 602 (10 hours per week): Components and their description:
- Advanced French Usage (5 hrs./wk.)
 - French as the language of instruction (5 hrs./wk.)
 - The Structure of French III (5 hrs./wk.)
 - Experimental language teaching (5 hrs./wk.)
 - Language testing, grading and evaluation (5 hrs./wk.)

"The total program is a closely integrated whole allowing no alternate courses or electives. It is designed to be offered intensively in three consecutive seven-week Summer Session, each starting the first week of July." (1)

"Simon Fraser - Calendar 1975-1976",

Faculty of Arts, Department of Modern Languages: Linguistics, p. 143 to 145,
Graduate Studies, Department of Modern Languages, p. 75 to 86,
Graduate Studies, Department of Modern Languages, p. 81.

The UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA offers an Undergraduate Degree Program for the Bachelor of Education-Elementary, and for candidates holding a Teaching Certificate, i.e., Professional Concentration in Teaching English as a Second Language.

It also offers a Graduate Program in Education; a Major Field of Specialization: English Education - including English as a Second Language, towards the Master of Arts in Education degree and the Master of Education degree.

Undergraduate Program:

One of:

EDUCATION 489	Applied Linguistics for Teachers	3
ENGLISH 309	Modern English and its Background	3
LINGUISTICS		
100	Introduction to General Linguistics	3
200	General Linguistics: Phonology and Grammar	3
205		
420	Introduction to Linguistics	3
EDUCATION 478	Teaching English as a Second Language	3

One of:

EDUCATION 414	Communication Media and Technology in Learning	3
EDUCATION 479	Cross-Cultural Education (Native Indians)	3
	Another course in Linguistics	
	Anthropology 417 Language and Culture	(2-3)

Major Fields of Specialization:

For a Master's degree with thesis, a student is normally required to take EDUCATION 481: Introduction to Research in Education (1½ unit of advanced work in the major field in which the thesis will be written, FOR an M. Ed. degree a student must elect at least nine units from a major field, either professional or academic, the remaining units should include courses from other major fields in specialization.

The Faculty of Education is organized into some twenty-two areas of study or "departments". An applicant for a Master's degree must select an appropriate department to supervise the program. Individual courses must be approved by the advisor who will assist the student to prepare an official Program of Graduate Studies.

"University of British Columbia, Vancouver, Sixty-First Session Calendar 1975-1976", p. 105-107 and p. 113 and 114.

L'UNIVERSITE DE MONCTON offre un Certificat de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, et un Certificat de l'enseignement du français, langue seconde.

Programme du Certificat: (30 crédits) pour le C.E.A.L.S.:

ED 4531	Teaching English as a Second Language	3 cr.
ED 3341	Learning a Second Language	3 cr.
ED 3342	Audio-visual Aids and Teaching a Second Language	3 cr.
EN 150041	Introduction to English Literature: Poetry	3 cr.
EN 160041	Introduction to English Literature: Prose	3 cr.
EN 213141	Advanced Composition I	3 cr.
EN 213241	Advanced Composition II	3 cr.
EN	English for TESL	3 cr.
EN 3111	Grammatical Theory	3 cr.
ED4141	Seminar	3 cr.

i) Ces cours peuvent être remplacés par d'autres cours d'anglais selon le dossier de l'étudiant.

ii) Ce cours pourra se donner conjointement par le Département d'anglais et le Département d'apprentissage et enseignement.

Programme du C.E.F.L.S.: (30 crédits):

FL 4100	Français pour enseignants du français langue seconde	3 cr.
FL 4210	Phonétique générale pour enseignants du français langue seconde	3 cr.
FL 4220	Langue seconde Phonétique orthophonique appliquée	3 cr.
FL 4300	Linguistique appliquée	3 cr.
FL 4500	Civilisation canadienne-française	3 cr.
ED 4551	Enseignement du français langue seconde	3 cr.
ED 3341	L'apprentissage de la langue seconde	3 cr.
ED 3342	Techniques audio-visuelles et enseignement d'une langue seconde	3 cr.
ED 3371	Etude et critique des différentes méthodes de l'enseignement du français langue seconde	3 cr.
ED	Séminaire	3 cr.

"Université de Moncton, été '75", Annuaire, pp. 36 et 37.

The QUEEN'S UNIVERSITY at Kingston offers as an Interest Course, Teaching English as a Second Language, at the Faculty of Education.

28.293 Teaching English as a Second Language 2 credit hours

Course outline:

- 1) practical experience in learning a second language (guest speakers)
- 2) analysis of English syntax (traditional grammar, transformational and generative theories) language acquisition
- 3) analysis of english phonology (speech sounds, stress, intonation)
- 4) contrastive analysis of English and other languages
- 5) methodology
- 6) micro teaching and classroom teaching

The UNIVERSITY OF TORONTO offers a Certificate in Teaching English as a Second Language (TESL).

Six courses are required for the Certificate. The Programme consists of courses offered by the Faculty of Arts and Science, except "Professional Background Studies in Teaching English as a Second Language", and "Methodology of Teaching English as a Second Language".

Students may enroll in a maximum of three courses in any one year, two in Winter Session, and one in Summer Session. Thus it is possible to complete the Programme in two years.

Five obligatory courses are to be chosen from the list below: (all to be selected and in the order listed, unless otherwise approved)

LIN 100	Introduction to General Linguistics
LIN 228F	Phonetics
LIN 229S	Sound Patterns in Language
TSL 030	Methodology of TESL
TSL 031	Professional Background Studies in TESL

Optional courses are to be chosen from the list below: (one full, or two half-courses to be selected)

JAL 300	Sociolinguistics
LIN 230	Grammatical Patterns in Language
PSY 224F	Psychology of Language

Other approved half or full courses.

"University of Toronto Diploma and Certificate Programmes 1975-1976, Wordsworth College", p. 49.

The CARLETON UNIVERSITY offers a Certificate in the Teaching of English as a Second Language.

Certificate Program: Five undergraduate course credits:

Linguistics:

29.100	Introduction to Linguistics
29.201 ¹	Phonetics
29.220 ¹	Teaching English as a Second Language
29.222 ¹	Practicum in Teaching English as a Second Language
29.285	Structures of English

One further approved course credit

Courses in this program are creditable towards a Bachelor of Arts degree.

1) half-courses

"Carleton University Undergraduate Calendar, 1975-1976", p. 150.

La Faculté d'Éducation de l'UNIVERSITÉ D'OTTAWA offre à la Formation des enseignants, un Programme de didactique du français, langue seconde. Au Programme de formation à l'enseignement élémentaire, trois cours de Didactique des langues secondes sont donnés.

At the Elementary Teacher Education program, a Special Programme of Second Language Learning may be added to the general programme, which also leads to the Ministry of Education Certificate as Teacher of French to English-Speaking Pupils in Elementary Schools.

Programme de didactique du français, langue seconde: EDU 2600:

EDU 2601 Français, langue seconde, partie I
 EDU 2569 Linguistique générale et linguistique appliquée à l'enseignement d'une langue seconde
 EDU 4767 Didactique des langues secondes - Méthodes et techniques - L'apport de l'audio-visuel
 EDU 1567 Structure grammaticale du français parlé
 EDU 1569 Phonologie différentielle du français et de l'anglais
 EDU 1566 Didactique générale de l'enseignement de la langue parlée
 EDU 3768 Didactiques spéciales
 EDU 3769 Pratique de l'enseignement et classe de démonstration

Cours de Didactique des langues secondes; Formation à l'enseignement élémentaire:

EDU 1567 Structure grammaticale du français parlé
 EDU 1568 Structure grammaticale de l'anglais parlé
 EDU 1569 Phonologie différentielle du français et de l'anglais

Special Programme:

EDU 1460 Second Language Learning

"Université d'Ottawa", "Cours d'avancement et de perfectionnement professionnels, Formation des enseignants, Été 1975", p. 7

"Université d'Ottawa", "Éducation (Formation des enseignants), (Teacher Education)", pp. 38-39 et p. 72.

L'UNIVERSITE DE SHERBROOKE, offre à sa formation des maîtres le Baccalauréat ès Arts (Anglais: Pédagogie).

Détails des programmes d'anglais: majeur et pédagogie: mineur

Pédagogie (24 crédits)
 PED 1303 Psychologie du développement humain I
 PED 1313 Psychologie du développement humain II
 PED 1323 Stratégies d'intervention pédagogique
 PED 1333 Instrumentation pédagogique
 PED 1363 Mesure et évaluation
 PED 1373 Psychologie de l'apprentissage
 PED 1423 Animation du groupe scolaire
 PED 2923 Système scolaire québécois

Stages (6 crédits)

SAN 3006 - anglais	SFR 3006 - français	SMA 3006 - mathématiques
SBI 3006 - biologie	SGE 3006 - géographie	SPH 3006 - physique
SCH 3006 - chimie	SHI 3006 - histoire	SSR 3006 - sciences religieuses

Discipline (60 crédits)

Champ d'enseignement: anglais

A) Cours obligatoires (45 crédits)

ANG 1113 Introduction à l'analyse littéraire I	ANG 1123 Expression écrite I
ANG 1213 Introduction à l'analyse littéraire II	ANG 1223 Expression écrite II
ANG 1373 Panorama de la littérature anglaise I	ANG 1473 Panorama de la littérature anglaise II
ANG 1513 La linguistique anglaise	ANG 1803 Objectifs et didactique de l'enseignement de l'anglais comme
ANG 1903 Langue seconde au secondaire	ANG 1903 Le matériel didactique au secondaire
ANG 2223 Histoire de la langue anglaise I	ANG 2233 Poésie canadienne-anglaise
ANG 2323 Histoire de la langue anglaise II	ANG 2333 Prose canadienne-anglaise
ANG 2343 Panorama de la littérature américaine I	ANG 2443 Panorama de la littérature américaine II

B) Cours à option (15 crédits)

L'étudiant devra choisir 5 cours au Département d'anglais. Il est particulièrement encouragé à prendre les cours suivants:

ANG 2413 L'expression verbale I	ANG 2423 L'expression verbale II
ANG 2543 La linguistique et l'enseignement de l'anglais comme langue	ANG 2803 Travaux pratiques sur la fabrication de matériel complémentaire
ANG 2903 Les tests de langue seconde	ANG 2903 Les tests de langue seconde

"Université de Sherbrooke, Annuaire général", 1974-1975 Section: Formation des maîtres, pp. 15-19.

Le certificat élémentaire de langues modernes (français, langue seconde) exige un programme de 18 crédits et la scolarité est répartie sur trois années de deux trimestres chacun, et comprend cinq heures d'enseignement, une heure de laboratoire individuel et trois heures de travaux personnels par semaine.

Programme du certificat:

18 crédits pris à même les cours suivants:

Niveau élémentaire I
FRN 14599 Etude active du français parlé I 3 cr.
FRN 14600 Etude active du français parlé II 3 cr.

Niveau élémentaire II
FRN 14601 Etude active du français parlé III 3 cr.
FRN 14602 Etude active du français parlé IV 3 cr.

Niveau intermédiaire I
FRN 14603 Etude active du français écrit I 3 cr.
FRN 14604 Etude active du français écrit II 3 cr.

Niveau intermédiaire II
FRN 14605 Etude active du français écrit III 3 cr.
FRN 14606 Etude active du français écrit IV 3 cr.

Niveau intermédiaire III
FRN 14607 Etude active du français parlé et écrit V 3 cr.
FRN 14608 Etude active du français parlé et écrit VI 3 cr.

Niveau supérieur I
FRN 14609 Etude avancée du français I 3 cr.
FRN 14610 Etude avancée du français II 3 cr.

Niveau supérieur II
FRN 14611 Etude avancée du français III 3 cr.
FRN 14612 Etude avancée du français IV 3 cr.

L'Université Laval effectue actuellement une révision des programmes conduisant à un certificat ou diplôme de l'Extension de l'Enseignement. C'est pourquoi la Direction ne peut s'engager à accepter, après le trimestre d'hiver 1975, de nouveaux candidats à l'un ou l'autre des programmes actuels.

S'adresser au Directeur des Etudes: M. Marcel Tremblay, Extension de l'Enseignement universitaire, Bureau 2417,

Pavillon de la bibliothèque,
Cité Universitaire,
Québec, G1K 7P4

"Extension de l'Enseignement universitaire, Trimestre d'hiver 1975, Université Laval, - Québec, Canada", pp. 183 et 184.

A L'UNIVERSITE LAVAL, la Formation des enseignants offre un certificat d'aptitudes à l'enseignement spécialisé de l'anglais, langue seconde, et un certificat d'aptitudes à l'enseignement spécialisé du français, langue seconde, à l'élémentaire.

L'extension de l'enseignement universitaire, en collaboration avec la Faculté des Lettres, offre aux non-francophones un programme de cours conduisant à un "Certificat élémentaire de langue modernes (français, langue seconde)".

Certificat d'aptitudes à l'enseignement de l'anglais langue seconde à l'élémentaire:

Total des crédits à obtenir: 30

Cours obligatoires:

DID 11067 Initiation à la didactique des langues 3 cr.
 DID 11071 Techniques d'enseignement des langues secondes ou étrangères 3 cr.
 DID 13586 Didactique de l'anglais à l'élémentaire 3 cr.
 LNC 14665 Linguistique appliquée 3 cr.
 DID 14424 Linguistique et techniques de l'expression 3 cr.
 DID 11069 Stages 3 cr.

L'étudiant doit choisir avec son conseiller, selon sa formation antérieure, 12 crédits en respectant les indications qui suivent:

Bloc A: Langue et linguistique

Choisir 9 crédits parmi les cours de la discipline ANGLAIS ou de la discipline LINGUISTIQUE

Bloc B: Choisir 3 crédits parmi les cours suivants:

DID 11074 Analyse et correction phonétique en didactique 3 cr.
 DID 11070 Didactique instrumentale et audio-visuelle 3 cr.
 LNC 11073 Psycholinguistique 3 cr.
 LNC 14664 Sociolinguistique 3 cr.
 MQT 14667 Docimologie linguistique 3 cr.

Certificat d'aptitudes à l'enseignement spécialisé du français, langue seconde à l'élémentaire:

Mêmes exigences que ci-haut, excepté:

DID 13586 à remplacer par:

DID 13587 Didactique du français à l'élémentaire 3 cr.

"Renseignements Généraux - Trimestre d'hiver 1975, Trimestre d'automne 1975, Université Laval, Québec", pp. 72 à 75

Six additional credits in English, the selection to be approved by the Centre for English as a Second Language.

Note: Students whose mother-tongue is English may, with the approval of the Centre, substitute French N-331 (6 cr.)

Twelve additional credits from any department in the Sir G. Williams Faculty of Arts

Note: Graduating students will be retested for language proficiency, English or French, whichever is their second tongue.

Curriculum for the Certificate in the Teaching of English as a Second Language

Secondary School Option

Courses:

TESL N-223	Introductory Methodology - Secondary	3 cr.
TESL N-231	Modern English Grammar	3 cr.
TESL N-241	Language Acquisition	3 cr.
TESL N-315	Testing and Evaluation	3 cr.
TESL N-423	Advanced Methodology	3 cr.
TESL N-441	Comparative Phonetics	3 cr.
English N-211	Composition	6 cr.
English N-311	Non-Fiction Writing	6 cr.
(To be determined by the Centre on the basis of the student's language competence).		

Six credits in English Literature approved by the Centre for English as a Second Language.

Supervised practice in the teaching of English as a second language and conference with an advisor from the Centre may be conducted. Students are expected to demonstrate positive evidence of teaching competence and professional behavior.

"Concordia University, Undergraduate Calendar 1975-1976", Sections 41.10, 41.12.1, 41.22.2, 41.14.2, 41.13.3, 41.10.3, 41.10.2.

CONCORDIA UNIVERSITY, or SIR GEORGE WILLIAMS UNIVERSITY, Faculty of Arts, offers a Curriculum for the degree of Bachelor of Education (English as a Second Language), in Elementary Option and Secondary Option, at the Centre for the Teaching of English as a Second Language.

The Centre for the Teaching of English as a Second Language also offers during the evening and during its special summer sessions a thirty-credit programme leading to a Certificate in the Teaching of English as a Second Language, in Elementary Option and in Secondary Option.

Curriculum for the Degree of Bachelor of Education (English as a Second Language).

Secondary School Option

Degree Requirements:

Successful completion, in an approved sequence, of the following:

3 cr.	TESL N-223	Introductory Methodology - Secondary
3 cr.	TESL N-231	Modern English Grammar
3 cr.	TESL N-241	Language Acquisition
3 cr.	TESL N-312	Technology in Second Language Training
3 cr.	TESL N-315	Testing and Evaluation
3 cr.	TESL N-351	History and Development of the English Language
3 cr.	TESL N-423	Advanced Methodology - Secondary
3 cr.	TESL N-431	Grammatical Theory
3 cr.	TESL N-441	Comparative Phonetics
3 cr.	TESL N-480	Internship
3 cr.	TESL N-481	Internship

Nine credits selected from:

3 cr.	TESL N-317	Teaching Composition to the ESL Student
3 cr.	TESL N-319	Development of Effective Reading Skills
3 cr.	TESL N-321	Comparative Stylistics
3 cr.	TESL N-434	Error Analysis
3 cr.	TESL N-442	Problems in Bilingualism

Note: Students with difficulties in articulation will be expected to take
 TESL N-201 English Language and Composition
 in lieu of one of the TESL electives.

6 cr.	Education N-201	The Nature and Function of Teaching
6 cr.	Education N-210	Psychology of Education
6 cr.	Education N-230	Introduction to Philosophy of Education
3 cr.	Education N-453	Education in Quebec

6 cr.	Either English N-211	Composition
6 cr.	or English N-311	Non-Fiction Writing
6 cr.	Linguistics N-221	Introduction to Linguistics

MCGILL UNIVERSITY offers, at the Faculty of Education, a Certificate in Second Language Teaching.

Candidates enrolled in this program will complete the course requirements in three stages.

Stage I - Five months of full-time course work (enrolment in September or January).

a)	Required courses (12 credits)	
431-544	Teaching French as a Second Language	6 cr.
431-301	Applied Linguistics	3 cr.
	Selected language course (academic)	3 cr.
b)	Elective courses* (6 credits)	

431-345	Bilingual Class	3 cr.
431-304	Cultural Content	3 cr.
431-303	Media and Second Language Teaching (Didactique instrumentale)	3 cr.
431-306	Phonology and Second Language Teaching	3 cr.
431-307	Anticipation of Difficulties in Second Language Teaching	3 cr.
431-373	In-depth Study of Curriculum Development in Second Language	3 cr.
431-302	Measurement and Evaluation in Second Language Education	3 cr.
431-305	Psycholinguistic Implications in Second Language Teaching	3 cr.
431-340	Animation Technique	3 cr.

Stage II - Guided and supervised practicum in a real classroom situation for one semester

6 cr.

Stage III - Summer course work (6 weeks) during which candidates will complete 6 credits in elective courses (selected from the list provided in Stage I above).

* With Departmental authorization, up to six credits of the elective component may be academic course selections.

"McGill University - Faculty of Education 1975-1976", p. 26.

L'étudiant devra suivre sept cours de littérature ou de civilisation; toutefois il pourra remplacer au maximum trois de ces sept cours, ces trois cours étant choisis dans l'une des concentrations du programme du baccalauréat en linguistique; ou parmi les cours modulaires

74 LIM 404	Séminaire de recherche, et
74 LIM 405	Recherche appliquée

Pour compléter son programme, l'étudiant doit s'inscrire à trois cours libres en dehors du champ de spécialisation.

Formation de base

Tronc commun: 10 cours obligatoires

74 LIN 201	Introduction à la linguistique descriptive
74 LIN 202	Phonétique générale
74 LIN 203	Théories linguistiques
74 LIN 205	Introduction à la sociolinguistique
74 LIN 301	Syntaxe générale
74 LIN 341	Phonologie générale
74 LIN 402	Éléments de grammaire générative et transformationnelle
74 LIN 407	Études de lexicologie et de sémantique
74 LIN 499	Théories psycholinguistiques

L'un des trois cours suivants:

74 LIN 406	Introduction à la linguistique historique
74 LIN 495	Épistémologie de la recherche
74 LIN 498	Histoire de la linguistique

Outre le tronc commun: 10 cours pour compléter la formation
 psychopédagogique de l'étudiant

74 LIN 330	Évaluation de l'enseignement des langues secondes
74 LIN 357	Facteurs psychologiques de l'apprentissage d'une langue seconde
72 LIN 369	Didactique générale des langues
74 LIN 450	Tests et examens de langues
74 LIN 452	Laboratoire de langues: connaissances techniques
74 PED 109	Milieu scolaire québécois I
72 PED 119	Milieu scolaire québécois II
72 PED 611	Stage d'enseignement
74 PED 511	Stage d'enseignement ou

L'un des deux cours suivants:

74 LIN 331	Examen critique des méthodes convenant à l'enseignement du français, langue seconde
74 LIN 332	Examen critique des méthodes convenant à l'enseignement de l'anglais, langue seconde

L'un des deux cours suivants:

74 LIN 422	Application des techniques didactiques par rapport à l'enseignement de l'anglais au secondaire
74 LIN 423	Application des techniques didactiques par rapport à l'enseignement du français (langue seconde) au secondaire

A L'UNIVERSITE DE MONTREAL, la Faculté des sciences de l'éducation offre le Certificat de didactique de l'anglais, langue seconde, au secondaire.

Programme 1-810-5-0 Version 00

Segment 01

Bloc 01 A Obligatoire 15 crédits

DID 3035 Pédagogie de l'apprentissage langue seconde 3 cr.
 DID 3036 Analyse d'erreurs d'apprentissage langue seconde 3 cr.
 DID 3511 Apprentissage scolaire 3 cr.
 DID 3550 Laboratoire de micro-enseignement 3 cr.
 DME 3335 Principes de mesure et d'évaluation en éducation 3 cr.

Bloc 01 B Option min. 3 cr., max. 6 cr.

DID 3515 Stage de formation pratique 3 cr.
 DID 3576 Stage auto analytique comportement professionnel 3 cr.

Bloc 01 C Option min. 3 cr., max. 6 cr.

DID 3031 Programme et enseignement langues secondes au SEC I 3 cr.
 DID 3032 Programme et enseignement langues secondes au SEC II 3 cr.

Segment 70

Bloc 70 A Option min. 6 cr., max. 6 cr.

ANG 1011F English Composition 3 cr.
 ANG 1350 New Canadian Short Stories 3 cr.
 EAV 2202 Introduction à l'audio-visuel en éducation 3 cr.
 EDU 1187 Technique d'animation (Atelier...) 3 cr.
 EDU 2245 Stage sur animation et styles pédagogiques 3 cr.
 ING 1500G Linguistique descriptive 3 cr.

Bloc 70 B Option min. 0 cr., max. 3 cr.

DME 1150 Statistique appliquée à l'éducation 3 cr.
 DME 3325 Définition des objectifs en éducation 3 cr.

"Université de Montréal, Annuaire général 1975-1976", Faculté des sciences de l'éducation, p. 7.

PROGRAMMES DE FORMATION DES ENSEIGNANTS
DU FRANÇAIS ET/OU DE L'ANGLAIS,
LANGUE SECONDE, DANS LES COLLEGES ET
UNIVERSITES DU CANADA

par
Louise Duchesne

Perfectionnement

- a) par le programme
 - classe dans une langue étrangère (phénomènes de groupe, comportements d'apprentissage, etc.)
- b) par la division de la formation
 - techniques d'expression spontanée
 - phonétique et système verbo-tonal
 - fondements des méthodes (+ théories d'apprentissage)
 - psychologie de l'adulte
 - enseignement par objectifs
- c) par le service de la consultation pédagogique
 - le diagnostic des difficultés d'apprentissage et comportements observables

Après six semaines d'enseignement en salle de classe, nous suggérons que le nouveau professeur soit libéré pour une période de deux semaines afin de parfaire sa formation. Cette formation serait assurée par les animateurs pédagogiques et comprendrait les éléments suivants:

- A) Enseignement
- a) révision des habiletés;
 - b) approfondissement du niveau 2;
 - c) les techniques complémentaires (films, chansons, articles de journal, bandes dessinées, etc.);
 - d) matériel d'appoint (méthodes, documentation);
 - e) la variété dans l'enseignement (Franco-fun, autres variantes de DC 1, films des autres méthodes, jeux, activités, etc.);
 - f) utilisation des appareils audio-visuels (laboratoire, magné-toscope, etc.);
 - g) les tests diagnostiques et de rendement;
 - h) auto-évaluation de l'enseignement.
- B) Etudiant

- a) l'orientation préliminaire de l'étudiant (MLAT, Pimsleur, test de connaissance, différents profils d'apprentissage, etc.);
- b) formation des groupes;
- c) l'accueil des étudiants;
- d) rapport du progrès de l'étudiant et dossier;
- e) l'entrevue avec l'étudiant pour la remise de son rapport;
- f) intégration à l'enseignement du "Feedback" des étudiants en fonction des objectifs définis;
- g) traitement psychopédagogique des étudiants qui ont des difficultés sérieuses dans l'apprentissage du français.

1er jour	2e jour	3e jour	4e jour	5e jour
ETUDE LANGUE	D'UNE ETRANGERE	Etude de la phase PRESENTATION -----	Etude de la COMPREHENSION (suite)	Etude de la répétition et correction phonétique
6e jour	7e jour	8e jour	9e jour	10e jour
Etude de la REPETITION et CORRECTION PHONETIQUE	Etude de la MEMO-THEATRE ----- QUESTIONS SUR IMAGES	Etude de la Systématisation	Etude de la Systématisation	Etude de la Transposition
11e jour	12e jour	13e jour	14e jour	15e jour
Etude de Au travail Synthèse Angus	Etude de 2e niveau	Etude du 2e niveau	Tests Synthèse des objectifs généraux	ECHANGE DISCUSSION FEED-BACK
Etude de Lecture L'écrit Labo				

Les modalités

Nous suggérons que le stage initial soit d'une durée de trois semaines car il semble, à la suite des expériences antérieures qu'un stage plus long ait un effet démoralisant sur le stagiaire et que, d'autre part, une période de deux semaines ne permette pas vraiment l'acquisition des habiletés.

Le point de départ du stage devrait être une classe-choc de deux jours. Les objectifs de cette classe-choc sont les suivants:

- Le professeur vivra la situation d'apprentissage de l'étudiant et réfléchira sur les comportements;
- il observera un modèle d'enseignement afin qu'il puisse en induire les techniques et amorcer une réflexion sur les principes.

La formation proprement dite se déroulerait de la façon suivante:

- démonstration de la phase à étudier par le professeur de la classe-choc et participation des stagiaires en tant qu'étudiants;
- réflexion sur leur comportement face à cette phase;
- induction des techniques (possibilité d'observation en salle de classe);
- acquisition des habiletés a) préparation; b) climat; c) techniques;
- enseignement de la phase en salle de classe.

Accueil

A) au Bureau des Langues

Avant l'arrivée à l'unité d'enseignement, nous suggérons que la Direction du Bureau des Langues informe le stagiaire des objectifs du Bureau des Langues, le renseigne sur les services connexes et lui présente l'organigramme.

B) à l'unité d'enseignement

Avant le début du stage, nous suggérons une période d'accueil pendant laquelle le stagiaire prendra connaissance de la structure de l'unité, et se familiarisera avec les lieux physiques du Centre d'enseignement.

Test

- est capable de vérifier, tout au long de la leçon, la compréhension et l'expression des étudiants, à l'aide des moyens appropriés (tests diagnostiques, exercices de labo, exercices de révision, etc.) en vue d'évaluer son enseignement et en prévision des tests de rendement.
- pourra créer un climat sécurisant face aux tests de rendement destinés à mesurer la compétence de l'étudiant, en familiarisant l'étudiant avec la démarche du test et en l'habituant au laboratoire.

NIVEAU 2

Le niveau 2 devrait être orienté de façon à exploiter au maximum l'initiative du professeur et des étudiants.

Le nouveau professeur

- peut utiliser les habiletés acquises dans les phases déjà vues (par exemple, explication, systématisation, transposition, etc.) dans le but de permettre l'acquisition des structures plus complexes de la langue avec la méthode adoptée.
- connaît la démarche du bloc I de DC 2 et des ensembles pédagogiques.
- est sensibilisé à l'existence de méthodes d'appoint (par exemple, VIF II, LFI, En français, Nicolas) dans le but d'apporter, au besoin, son enseignement.

Laboratoire

Le nouveau professeur

- connaît les principes sous-jacents aux exercices de laboratoire de DC 1
- connaît les objectifs de l'utilisation des laboratoires
- choisit les exercices appropriés
- prépare, en salle de classe, les exercices choisis sur les éléments connus
- connaît le maintienement des appareils
- fait la correction individuelle
- reprend, en salle de classe, les exercices non réussis

Lecture

- Le nouveau professeur sera capable de
 - préparer une lecture en
 - utilisant un texte approprié au niveau de l'étudiant
 - prévoyant le vocabulaire non connu en vue d'une explication avant la lecture
 - maintenir un climat vivant en
 - variant la technique
 - dosant la longueur des textes et la correction de la lecture à haute voix
- d'amener l'étudiant à associer le son avec sa représentation graphique en
 - faisant écouter un modèle
 - faisant lire l'étudiant à haute voix
 - continuant le travail entrepris à la répétition (correction du rythme, de l'intonation et de la prononciation)
- vérifier la compréhension en
 - posant des questions sur le texte
 - faisant reformuler
- faire une lecture dans une salle de classe

Mémorisation

- Le nouveau professeur sera capable de
- préparer la mémorisation en
- prévoyant une segmentation et un regroupement logiques
- s'assurer de la participation des étudiants en
- enseignant, au besoin, les étudiants sur les objectifs de la phase (mémoriser la structure modèle en prévision de la systématisation)
- maintenant un rythme assez soutenu
- variant l'ordre des répondants et en distribuant des rôles
- d'utiliser la méthodologie de la mémorisation, en faisant des variantes à l'occasion
- faire une mémorisation dans une classe

Questions sur images

Le nouveau professeur sera capable de

- préparer l'exploitation en

- choisissant les images les plus susceptibles d'aider à l'assimilation des structures

- prévoyant le rappel des structures connues en utilisant les éléments de l'image

- formulant des questions qui comprendraient les structures, les points de langue et le vocabulaire connus

- graduant la difficulté pour les questions qui portent sur les points de langue

- favoriser la détente en

- encourageant une expression variée et spontanée à l'intérieur des questions déjà préparées

- utiliser la technique appropriée (par exemple, questions par le professeur, questions par les étudiants)

- faire une exploitation sur images en salle de classe

- A) Le nouveau professeur connaîtra la méthodologie de DC 1 et la proportion de temps suggérée pour chacune des phases.
- B) Mémorisation (voir annexe).
- C) Théâtre
- D) Le nouveau professeur connaîtra les objectifs et la méthodologie de cette phase et pourra l'utiliser en salle de classe.
- E) Questions sur images (voir annexe).
- F) Au travail, synthèse, Au Québec avec Angus
- G) Le nouveau professeur connaîtra les objectifs et la méthodologie de ces phases et pourra l'utiliser en salle de classe.
- H) Lecture (voir annexe).
- I) L'écrit
- J) Le nouveau professeur connaîtra la méthodologie de la dictée.
- K) Le laboratoire (voir annexe).

- systématisant, au besoin, les structures non assimilées
- terminant la phase par une période d'expression libre (créativité)
- faire une transposition dans une salle de classe

Transposition

- Le nouveau professeur sera capable de
- préparer une transposition en
- faisant un relevé de structures nouvelles apprises au cours de la leçon
- décidant du genre de transposition (par exemple, dialogue, discussion, récit)
- susciter un climat propice à la communication en
- profitant de la période de rappel des structures connues pour amener graduellement l'étudiant à vouloir s'exécuter;
- choisissant des thèmes significatifs, vivants et adaptés au groupe
- jouant, à l'occasion, un rôle
- maîtriser les techniques de la transposition en
- rappelant les structures de la leçon de diverses façons
- suggérant le type de transposition (par exemple, dialogue, discussion, récit)
- choisissant avec les étudiants la ou les situations correspondant à la réalité
- répartissant le travail en collaboration avec les étudiants
- réduisant progressivement le temps alloué à la préparation des étudiants à la transposition
- sensibilisant les étudiants à l'apprentissage qu'ils peuvent faire en écoutant les autres
- utilisant diverses techniques (par exemple, correction par les étudiants, récit, questions, etc.) pour s'assurer de la participation de tous au moment de chaque transposition
- écoutant avec intérêt la transposition faite par les étudiants
- relevant d'abord les réussites des étudiants
- apportant par la suite des corrections aux erreurs en utilisant la technique appropriée (par exemple, en posant des questions pour amener l'étudiant à se corriger lui-même)

Systematisation

Le nouveau professeur connaîtra la notion de structure et sera capable de

- préparer une systematisation en
 - identifiant les éléments à travailler à l'aide des indications du cahier du maître;
 - composant le ou les types d'exercices appropriés aux éléments à travailler;
 - créer un climat stimulant en
 - expliquant, au besoin, les objectifs de cette phase et les moyens pour atteindre ces objectifs;
 - partant du vécu de l'étudiant, de la réalité de la salle de classe et des événements quotidiens;
 - étant dégagé de sa préparation et centré davantage sur l'étudiant;
 - étant sensible à la capacité d'attention de l'étudiant;
 - encourageant l'étudiant à parler davantage sans craindre les erreurs;
 - favorisant la communication entre les étudiants;
 - maintenant une attitude positive, souple et patiente face aux erreurs des étudiants;
 - maîtriser les techniques de la systematisation en
 - prévoyant les réponses que l'on veut obtenir de l'étudiant à partir des éléments à travailler;
 - choisissant des situations et en formulant des questions susceptibles de faire produire les réponses prévues;
 - faisant assimiler les structures à l'aide des exercices de mécanisation, réemploi et composition systématique;
 - variant les types d'exercices de mécanisation;
 - graduant le travail sur les difficultés à l'intérieur d'une structure;
 - découpant le travail de systematisation en vue de permettre l'acquisition de la matière à voir;
- faire une systematisation dans une classe.

Répétition

Le nouveau professeur sera capable de

- préparer une répétition en
- écoutant la bande pour se familiariser avec le rythme, l'intonation et la prononciation;
- utilisant le cahier du maître pour voir quelles particularités phonétiques à travailler;
- identifiant les difficultés articulatoires prévisibles;
- prévoyant les techniques de correction appropriées;
- alléger le climat afin de favoriser une participation constante en
- faisant particulièrement attention à la disposition des appareils dans le but de faciliter l'audition de la bande et les déplacements du professeur dans la classe;
- regardant les étudiants de façon à pouvoir varier l'ordre des répondants, les interroger tous et déceler leurs réactions;
- gardant un rythme soutenu (éviter les pauses trop longues);
- s'attardant davantage à la correction des sons particuliers à la leçon (sans acharnement);
- utilisant l'humour à l'occasion;
- variant son code de renforcement verbal et non-verbal.
- maîtriser suffisamment la technique de la correction phonétique en
- écoutant attentivement les réponses des étudiants pour identifier rapidement les fautes de prononciation;
- corrigeant les étudiants à l'aide de certains moyens suggérés par le système verbo-tonal (rythme, intonation, prononciation);
- segmentant les groupes sonores et en les regroupant pour préparer la mémorisation;
- utilisant la bande comme modèle du groupe sonore et en se substituant, à l'occasion, à la bande afin de faciliter la compréhension des étudiants;
- faire une répétition dans une classe.

Explication

- Le nouveau professeur sera capable de
 - préparer une explication en
 - décodant l'image
 - identifiant les étapes (identification, explication, vérification)
 - utilisant les principes suivants: connu/inconnu, concret/abstrait, simple/complex, les rappels (DC 1, DC 2, AT, autres méthodes)
 - prévoyant les questions à poser en salle de classe
 - maintenir le climat de réceptivité amorcé au cours de la présentation
 - en utilisant les connaissances déjà acquises de l'étudiant
 - en étant attentif à l'expression non-verbale de l'étudiant
 - maîtriser les techniques de l'explication
 - en utilisant les éléments de l'image qui visualisent la structure
 - en posant les questions appropriées
 - en faisant le lien entre les images
 - en suivant le déroulement de la phase
 - en utilisant d'autres techniques selon les besoins des étudiants (traduction, écrit, etc.)
 - Faire une explication dans une classe

Présentation

A la fin de la période de temps définie, le nouveau professeur pourra, étant donné l'utilisation du matériel (DC 1, DC 2 par exemple),

- préparer une présentation en
- examinant le dialogue pour en connaître le contenu
- identifiant les éléments qui lui permettront de faire le lien avec la leçon précédente
- identifiant les objectifs de la leçon
- créer un climat de réceptivité chez l'étudiant en
- faisant le lien avec la leçon précédente
- en le sensibilisant aux comportements linguistiques visés à la fin de la leçon
- en identifiant les personnages
- en présentant le thème situationnel de la leçon (utilisation de la langue maternelle, si nécessaire)
- maîtriser les techniques de la présentation en
- synchronisant le son et l'image sans intervention verbale du professeur
- posant les questions appropriées pour assurer une compréhension globale du texte
- variant, à l'occasion, la forme de présentation
- faire une présentation dans une classe

Il fut alors décidé pour éviter une perte de temps que les mêmes personnes travailleraient à la démarche d'élaboration de ce stage.

C'est le travail que nous vous livrons aujourd'hui. Vous remarquerez que chaque phase est centrée autour de 4 idées clés: PRÉPARATION - CLIMAT - TECHNIQUE et EXERCICE EN SALLE DE CLASSE. Le document comprend également, les habiletés spécifiques à DC 1, au niveau 2 et autres habiletés, un plan de formation subséquente et des suggestions quant au perfectionnement.

Pierre Chartrand
Gilles Dupré
Jocelyne Lapensée
Cisèle LeBlanc
Anita Kappay
Yves Tremblay
Louise Yelle

N.B. A notre invitation, Daniel Bronsard, conseiller pédagogique au programme B, a participé à trois réunions et Mme M. Zegers, de la division de la formation, à deux réunions.

Ottawa, le 30 avril 1975

Note

à l'intention de M. Marc Allaire,
Directeur du programme A

Objet: PROJET DE FORMATION DES PROFESSEURS

Le 25 février 1975, une équipe de conseillers pédagogiques du programme "A" se réunissait pour discuter des différents aspects du travail d'un LAT-2.

Les participants établissaient d'abord une liste de leurs préoccupations en vue d'arrêter un programme de discussion.

Il fut ensuite décidé que la formation des LAT-1 serait le premier point à l'étude.

Une liste fut alors établie à partir de la question: Qu'est-ce qu'un professeur devrait savoir? (voir compte rendu de la réunion du 4 mars 1975). Le problème fut ensuite ramené à la formation des nouveaux professeurs. Un document essayant de grouper un contenu de stage initial de formation des professeurs a été préparé par un participant pour servir de base aux discussions.

Quelques conseillers se sentant gênés par ce cadre, le comité a alors décidé de travailler sur des objectifs de comportement et de revenir à des suggestions de modalités par la suite.

Les participants ont convenu que les stagiaires devraient maîtriser certaines habiletés à l'intérieur de phases-clés de la méthodologie.

Les étapes suivantes furent jugées les plus importantes:

présentation
explication
répétition et correction phonétique
systématisation
transposition ou expression libre

15. Expression écrite

16. Approches de l'enseignement de la rédaction
17. Communication des instructions: méthodologie et utilisation de l'équipement audio-visuel
18. Préparation des leçons
19. Le choc de classe (éventuellement)

III - MATÉRIEL DIDACTIQUE

1. Initiation aux étudiants et au matériel didactique du niveau I (Contact Canada)
2. Initiation aux étudiants et au matériel didactique du niveau II (Contact Canada)
3. Initiation aux étudiants et au matériel didactique du niveau III (Contact Canada)
4. Initiation à l'équipement

IV - MODULES D'INITIATION

1. Initiation au Bureau des Langues
2. Initiation au programme C
3. Initiation à l'école
4. Initiation à la politique et à la philosophie du bilinguisme et du biculturalisme
5. Initiation à la Commission de la Fonction publique
6. Initiation aux catégories d'emploi des étudiants et aux normes exigées de bilinguisme
7. Initiation à la région d'Ottawa
8. Initiation aux cultures franco-canadiennes

V - PRATIQUE ET AUTO-EVALUATION

1. Observation de la classe
2. Enseignement pratique
3. Micro-enseignement
4. Analyse des interactions
5. Performance et (ou) auto-évaluation

CONTENU

I - LANGUE, LINGUISTIQUE ET PSYCHOPÉDAGOGIE

1. Les principales hypothèses sur la langue et l'apprentissage de la langue (acquisition)

2. Le système sonore de la langue (la phonétique et la phonémique)

3. La structure de la langue (morphologie et syntaxe)

4. L'analyse contrastive

5. L'analyse des erreurs

6. Les grammaires: traditionnelle

structurale
transformationnelle

généralive

7. Le bilinguisme - définition

8. La psychopédagogie: certains principes fondamentaux

II - METHODOLOGIE de l'enseignement de l'anglais langue seconde

A. L'ÉTUDIANT

1. L'étudiant lui-même
(stratégies d'apprentissage)

2. Les méthodes et approches utilisées:
a) grammaire - traduction
b) méthodes directes
c) méthodes situationnelles
d) méthodes audio-orales
e) code cognitif
f) Les nouvelles approches
(sugestologie, méthode de lecture)

B. LA METHODOLOGIE

3. La classe comme groupe

5. Le professeur pivot de la classe (auto-gestion, rapport...)

6. Compréhension orale

9. Expression orale (structurée)

7. Approches de l'apprentissage de la compréhension orale
8. Matériels de dactiques
10. Enseignement de la prononciation
11. Exercices et structures d'enseignement
12. Développement de l'expression orale
14. Approches de l'enseignement de la lecture

PROGRAMME DE FORMATION ANTERIEUR A L'ENTREE EN FONCTION

APPENDICE D-5C

Le programme de formation antérieure à l'entrée en fonction, exposé ci-après, qui sera offert à tous les nouveaux professeurs du Programme C est basé sur les hypothèses suivantes:

1. Pour être utile, un programme de formation doit être axé sur les besoins de la classe d'anglais langue seconde, sur le type de connaissances et de compétences que doit posséder un professeur d'anglais langue seconde et sur les exigences du système scolaire.
2. Les nouveaux professeurs ont des priorités et des besoins dont il faut tenir compte et auxquels le programme doit correspondre. Ce qui les préoccupe d'abord et avant tout, c'est le genre de travail qu'ils auront à accomplir, le type général des étudiants auxquels ils auront affaire et le matériel didactique dont ils devront se servir. Tant qu'ils ne seront pas raisonnablement fixés sur ces questions, ils seront vraisemblablement peu réceptifs à des idées relatives aux fondements de l'enseignement de l'anglais langue seconde. Par conséquent, le programme de formation se composera de trois phases dont la première consistera à répondre aux besoins immédiats du nouveau professeur.

3. La phase initiale d'"initiation sur le tas" ne constitue que le minimum acceptable de formation à l'enseignement et doit être tout de suite suivi d'une période de formation solide en méthodologie de l'enseignement de l'anglais langue seconde, en linguistique appliquée, etc. Cette période constituerait une phase intermédiaire destinée à assurer au professeur les connaissances et les compétences qu'il lui faut pour évaluer une situation d'enseignement et pour acquérir la souplesse nécessaire pour adopter son enseignement à toutes les conditions.

4. Un programme de formation doit être axé en grande partie sur la performance. Les périodes de discussion, les ateliers, etc., doivent être échelonnées sur une assez longue période de manière que les professeurs puissent au fur et à mesure mettre en pratique ce qu'ils apprennent en théorie.
5. Un programme de formation de ce genre ne peut être compris dans une période de trois semaines; il doit plutôt s'étendre sur une période de six à sept mois.

6. Une formation antérieure à l'entrée en fonction implique que le professeur poursuivra sa formation tout au long de sa carrière. Par conséquent, le programme exposé ci-après se veut seulement un point de départ et doit être appuyé par une orientation permanente et une formation en cours d'emploi.

Pour ce faire, ils devront:

- approfondir DC 1;
- connaître les services pertinents à l'enseignement
Ex.: O.P. S.C. C.D.
- se familiariser avec les divers tests et à leur interprétation;
- être informé sur la politique du bilinguisme;
- être sensibilisé à l'utilisation de moyens audio-visuels;
- connaître A.T. et les méthodes d'appoint;
- se familiariser aux techniques d'animation;
- avoir un aperçu de DC 2.

STAGE DE FORMATION

PROGRAMME B

PHASE I

Que les stagiaires soient en mesure de préparer leur première expérience d'enseignement de DC 1, prévue pour une période de 2 semaines.

Pour ce faire, ils devront :

1) connaître les fondements des méthodes;

2) identifier les phases du DC 1;

3) connaître les objectifs d'apprentissage de ces phases;

4) être sensibilisé à la progression grammaticale;

5) être capables de préparer une leçon ou une partie de leçon;

6) être capables de manier les appareils;

7) être sensibilisés aux principes d'andragogie applicables à la situation du Bureau des langues (fonctionnaire - apprenant - adulte)

PHASE II

Que les stagiaires expérimentent dans une situation réelle les théories vues lors de la première session.

Pour ce faire, ils devront :

1) observer en salle de classe;

2) préparer une phase ou une leçon en maîtrisant les techniques des différentes phases d'une leçon;

3) enseigner une phase ou une leçon en étant attentif au climat de réceptivité chez l'étudiant.

PHASE III

Objectif global:

Que les stagiaires aient complété leur formation de base et qu'ils soient munis de moyens adéquats pour enseigner.

- ii) développement
- de sa capacité de discerner les besoins des étudiants (identifier les comportements observables, faire un diagnostic pédagogique, vérifier les hypothèses) et d'apporter un traitement psychopédagogique
 - de sa capacité d'aider l'étudiant à définir et à atteindre ses objectifs

Le nouveau professeur

1) à son stage initial

- connaît les principes généraux de la méthode structuro-globale et audio-visuelle

- i) comprend l'importance de l'apprentissage en situation
- ii) comprend le principe de l'approximation successive
- iii) connaît le rôle de l'image

- est sensibilisé aux comportements d'apprentissage et à la possibilité d'adaptation de son enseignement selon les besoins de l'étudiant

- acquiert des habiletés d'enseignement

- est sensibilisé à l'évolution du rôle du professeur (P-e, p-e, p-F)

- est sensibilisé à l'importance du renforcement

- peut manier les appareils

2) à sa formation subséquente

a) enseignement

i) approfondissement

- des habiletés d'enseignement
- de sa connaissance des instruments de mesure

ii) initiation

- aux techniques complémentaires
- au matériel d'appoint
- aux activités pédagogiques diversifiées
- à l'utilisation des appareils audio-visuels

b) l'étudiant:

i) approfondissement

- de sa connaissance des caractéristiques de la clientèle
- de la formation des groupes
- de la procédure de l'accueil des étudiants

Il y a sûrement des universités qui seraient prêtes à participer à l'élaboration d'un tel programme et de l'offrir à contrat aussi souvent que les besoins le justifieraient.

Le temps consacré à un tel stage ferait partie de la période de probation du candidat dont on saurait déjà à ce moment s'il est susceptible de réussir dans sa nouvelle carrière. Ce stage serait assuré par le formateur de l'unité.

Pour ce qui est de la formation en cours d'emploi, nous avons dit que c'est le formateur qui ferait l'analyse des besoins de son unité dans ce domaine. Il lui appartiendrait ensuite soit d'offrir lui-même les stages nécessaires dans la mesure de ses qualifications et de sa disponibilité, soit de faire appel au groupe de formateurs du bureau central (leur nombre pourrait demeurer inchangé par rapport aux projections actuelles) où on retrouverait des spécialistes de diverses orientations ou soit, enfin, de faire appel à de l'aide de l'extérieur, le passage par la coordination constituant un élément de garantie d'homogénéité et de besoin réel.

En résumé, le Service de la formation garderait les postes qu'il a déjà afin d'être en mesure de coordonner la formation dans les unités et d'assurer au moins en partie la formation spécialisée demandée par les unités; il se verrait en outre confier la responsabilité des formateurs dans les unités en vue d'assurer la qualité, l'homogénéité et la supervision de la formation.

Il reste le cas de la formation des formateurs. Pour nous, une telle formation doit présenter les caractéristiques suivantes: a) elle doit être de caractère aussi général que possible tout en ayant la possibilité de tenir compte du milieu d'action; b) elle doit se faire en profondeur et non se limiter à l'information; c) elle exige de la continuité et du temps; d) elle pré suppose la participation de divers spécialistes mais dont la production est intégrée dans un ensemble bien coordonné.

Face à de telles exigences, il semble plus réaliste de croire qu'un tel stage devrait être confié à des organismes qualifiés dans ce genre d'activité. Il faut bien comprendre qu'on parle probablement d'un stage d'une durée d'au moins deux trimestres à temps complet.

prendre un certain recul salutaire en changeant de direction et d'unité. Meilleure productivité aussi au niveau de la direction générale de l'unité puisque membre d'une équipe de spécialistes travaillant de concert avec le chef d'unité.

Un autre problème qui a été soulevé, celui du stage de formation initiale, pourrait trouver sa solution dans une telle répartition des tâches. Dans l'ensemble, et tout variés qu'ils soient, les stages tentent tous d'atteindre le même objectif: rendre le professeur apte à enseigner. La coordination que permettrait notre approche assurerait une bien plus grande uniformité des résultats tant par les échanges de vues qui prendraient place parmi ces spécialistes que par les directives générales que pourrait émettre le Service de formation.

Dans le cas du stage de formation initiale, nous en arrivons aux conclusions suivantes quant aux lignes générales qu'il devrait suivre. Les durées sont approximatives.

- | | | |
|----|--|-------------|
| a) | Période d'information sur l'enseignement de la langue seconde - Méthode (s), méthodologies, techniques et autres renseignements de base essentiels | 2 semaines |
| b) | Périodes d'observation suivies de sessions de discussion et de mise en relief | 1 semaine |
| c) | Enseignement par simulation, phase par phase, magnétoscope, auto-critique, critique de groupe | 2 semaines |
| d) | Enseignement sous observation, une heure par jour pendant la première semaine puis en augmentant; sessions d'évaluation et de discussion | 4 semaines |
| e) | Stage d'apprentissage d'une langue étrangère au cours duquel on emploie les approches en vigueur dans les classes à ce moment | 3 semaines |
| f) | Stage sur la théorie sous-jacente à chacun des moments de l'enseignement, la psychologie de l'adulte... | 1 semaine |
| g) | Sessions d'information sur les aspects de la politique de bilinguisme, l'administration du Bureau des langues, les tests, la nature, les droits et les recours des étudiants, les fonctions de la hiérarchie, etc. | indéterminé |

responsabilité de formation, il devrait en être ainsi de tous ceux dont la tâche principale est la formation. Nous voudrions donc proposer que, pour garantir l'équité des postes et pour obtenir la formation des professeurs la plus professionnelle possible, les formateurs, au nombre de un (1) par unité, devraient répondre aux exigences des postes de niveau EDS et être classés à ce rang. Ces formateurs seraient rattachés à une unité mais relèveraient hiérarchiquement du chef du Service de la formation. Une telle organisation aurait comme avantages de permettre à l'employé que la formation intéresse une courbe normale de promotion (professeur-animateur-EDS), d'assurer à chaque unité l'input qu'elle doit avoir dans la formation de ses maîtres tout en garantissant une certaine uniformité souhaitable par le biais du contrôle exercé par le chef du Service de la formation et enfin, de permettre à ceux qui choisiraient d'être conseillers pédagogiques (cf. appendice D-4) de jouer pleinement et librement leur rôle.

Dans notre optique, le formateur a) serait responsable du stage de formation initiale; b) ferait l'analyse des besoins en formation en cours d'emploi dans son unité; c) s'assurerait que la formation ainsi identifiée est offerte; d) participerait à titre de consultant à l'élaboration et, sur le plan de la formation nécessaire, à la conduite de projets de recherche expérimentaux en enseignement (cf. appendice D-4); e) serait membre du comité d'évaluation des professeurs (cf. appendice D-4). Ainsi que les points d) et e) le laissent entendre, le formateur serait un des membres d'une équipe de spécialistes que chaque directeur d'unité aurait à sa disposition. Nous traitons cet ensemble en détail dans notre appendice D-4. Il faut également noter qu'une telle solution n'entraînerait pas une augmentation du personnel mais plutôt une redistribution des forces puisque le nombre de conseillers pédagogiques dans chaque unité pourrait être réduit d'autant.

Nous voyons également des avantages d'un autre ordre dans la solution proposées, soit celui de la productivité. D'abord, au niveau du formateur lui-même qui, au lieu de rester dans la même unité avec les mêmes personnes et sous la même autorité (ce qui rend le passage de professeur à conseiller très délicat, soit dit en passant), pourrait

Dans notre rapport D-1 sur l'analyse des méthodes, nous avons eu l'occasion de dire ce que devait être pour nous un professeur en général et un professeur de langues en particulier. Le lecteur pourra s'y reporter pour référence et nous n'y reviendrons pas ici puisque, aussi bien, nous nous intéressons plus au système de formation dans cette étude. Nous ne voulons donc que reprendre ici nos deux divisions du début et tirer les conclusions qui nous semblent se dégager de nos diverses observations.

Il existe deux niveaux de formation: celui de la formation des professeurs et celui de la formation des formateurs de professeurs. Cette dichotomie fait qu'il est essentiel de traiter ces deux aspects séparément.

Au niveau de la formation des professeurs de langues il est utile de mentionner dès à présent que nous avons comme principe général qu'il est essentiel de rapprocher le plus possible de l'enseignement tout ce qui le concerne comme, par exemple, la formation des professeurs, leur évaluation et la recherche dont ils peuvent bénéficier. Il nous semble donc logique que la formation des professeurs, tant initiale qu'en cours d'emploi, soit faite au niveau de l'unité. De la sorte, tous les membres de l'unité sont impliqués. Le problème apparent que présente une telle solution se situe au niveau de l'animateur pédagogique dont on a vu plus haut qu'il n'était pas un formateur au sens professionnel du terme. Il y a problème dans la mesure où l'on se retrouve devant le dilemme suivant: ou bien l'animateur se forme à former et il dépasse alors les normes de sa catégorie sans pouvoir nécessairement obtenir la promotion au niveau EDS, ces postes étant déjà occupés au Service de la formation, ou bien il ne se forme pas et alors il n'est pas qualifié pour former.

Nous croyons que la solution réside dans le réexamen de la fonction de formateurs. Il faut en effet être logique. Si les membres du Service de la formation sont au niveau EDS parce qu'ils ont une

La dimension de quinze hommes-années. C'est trop et c'est trop peu en même temps: c'est trop si ce service espère recruter du personnel suffisamment compétent pour en faire des formateurs de formateurs. Cette profession est passablement rare, surtout du côté francophone et, malgré l'intérêt financier que pourrait éventuellement présenter un tel poste, il nous semble que peu d'universitaires de carrière et d'expé- rience seraient prêts à tenter l'aventure. Le service risquerait donc de se retrouver avec de jeunes gradés remplis de bonne volonté et de bons principes mais peu versés dans la pratique de l'enseignement de la langue seconde proprement dit.

C'est trop peu si le service doit assurer la formation des professeurs. Nous y revenons dans les conclusions.

en cours d'emploi qui ont été réservées aux seuls LAT et de mettre en évidence le fait que, dans un milieu où toutes les actions sont essentiellement orientées vers un but unique, à savoir, l'enseignement d'une langue seconde à des fonctionnaires, il serait important que soient bien régis les actes de formation dont l'objectif unique ne peut être que l'atteinte de ce but.

La dernière dimension qu'il nous semble utile d'examiner c'est la forme que prennent ces stages de formation. Le Tableau I ci-haut permet de constater la variété qui existe également au niveau de la durée des stages. Il est évident que dans la grande majorité des cas on ne peut pas véritablement parler de formation: il serait beaucoup plus juste de qualifier ces stages de sessions d'information au cours desquelles les participants sont mis au courant de certains aspects d'éléments des adultes. La formation demande malheureusement beaucoup plus de temps.

On a parfois voulu établir un parallèle entre un stage d'une durée de cinq jours à raison de six heures par jour (soit 30 heures au total) et un séminaire comme ceux qui sont offerts à l'Université d'Ottawa au niveau de la maîtrise par exemple, à raison de deux heures par semaine pendant quinze semaines (soit 30 heures). Il y a selon nous trois distinctions fondamentales à faire à ce sujet: a) chaque heure de séminaire au niveau universitaire présuppose une charge additionnelle de cinq ou six heures de travail personnel; b) les participants à un séminaire donnent tous une formation de base équivalente; c) un séminaire s'inscrit dans un programme et est renforcé et complété par ceux qui font partie du même ensemble. Ce n'est donc que très rarement qu'un stage tel que décrit précédemment atteindra ce niveau et constituera véritablement un élément de formation pour le professeur de langue ou pour l'animateur pédagogique.

Tel qu'il existe maintenant, le Service de formation fonctionnaire avec environ six hommes-années. Sur papier, il pourrait atteindre

à leurs budgets qui peuvent être utilisées pour retenir les services de personnes de l'extérieur pour offrir des stages de formation. De plus, chaque programme ou unité peut également se servir de ses propres ressources humaines pour mettre sur pied des stages de formation sans qu'il ne soit nécessaire de faire approuver de tels stages par le service ad hoc ni même de seulement avertir le service en question. Il n'y a donc pas de contrôle véritable de la formation en cours d'emploi et donc, il n'y a pas non plus de plan directeur à cet effet.

On doit également noter que même à l'intérieur du Service de la formation il y aurait intérêt à ce que la vue d'ensemble soit plus facilement perceptible. Dans l'état actuel des choses, il faut faire un effort pour ramener les treize titres offerts dans des catégories plus vastes et il nous semble que la préparation d'un document que décrirait non pas les cours mais leur enchaînement dans un programme logique de formation ne pourrait avoir que pour effet de favoriser l'unification d'un programme dont les parties ne nous sont pas apparues comme les composantes d'un tout intégré dans leur état actuel. Nous sommes conscients des efforts qui ont été faits au niveau de l'analyse des besoins par exemple. Les tentatives de cet ordre sont à reprendre mais à une échelle moins ambitieuse. C'est, selon nous, la seule façon de les roder pour qu'elles deviennent ensuite applicables à l'ensemble. Nous y reviendrons dans le prochain chapitre.

La deuxième particularité des programmes de formation en cours d'emploi découle directement de la première et c'est la diversité qui nous semble facilement aller jusqu'à la dispersion. Si on se reporte à la liste préparée par la Direction générale du perfectionnement, on voit que l'échantillonnage va du "Verbo-tonal" aux "Techniques d'apprentissage" en passant par des sujets aussi ésotériques que "Figurine", "Phénomènes de perception extra-sensorielle" et "Teaching Ambiguity" (s'agit-il d'un nouveau "shooting of the hunters"?). Il est vrai qu'un titre peut être fort trompeur et nous n'avons pas eu le loisir d'examiner le contenu de chacun des stages mentionnés plus haut. Nous nous contenterons donc de mentionner la dispersion apparente des stages de formation

de la formation de professeurs de langues. Pour pouvoir former, il faut au strict minimum avoir reçu et intégré l'ensemble des connaissances fondamentales nécessaires. A cet effet, on consultera avec intérêt la liste des "Programmes de formation des enseignants du français et/ou de l'anglais, langue seconde, dans les collèges et universités du Canada" qui se trouve en appendice au présent rapport. On y verra que, malgré toutes les diversités qui s'y retrouvent, il est possible d'isoler un tronc commun qui forme une sorte de consensus sur ce que devrait contenir un programme de formation de base. Il n'est cependant pas ainsi chez le candidat-type à un poste de LAT-2. Le rapport mentionné plus haut

continue:

"Nous avons aussi trouvé qu'en général les candidats avaient peu de curiosité professionnelle pour découvrir d'autres méthodes; ils ne sont pas renseignés sur les innovations en matière d'enseignement des langues, sur les grands courants de pensée et l'évaluation de cet enseignement. Sur le plan psychologie de l'adulte en situation d'apprentissage nous avons aussi remarqué qu'en général on sait très peu de choses sur la dynamique d'un groupe d'adulte en situation d'apprentissage en ce qui a trait au problème de motivation, de stress, d'adaptation à une nouvelle situation de la projection d'un "self", d'une image de soi dévalorisée, des conflits de personnalité, de culture, de valeur, sans compter les problèmes liés à l'apprentissage d'une langue proprement dit: discrimination auditive, prononciation, élocution, timidité, etc."

Nous aurions presque envie d'ajouter: "Et c'est normal vu qu'on ne s'attend pas nécessairement à des connaissances approfondies pour

pouvoir "conseiller". Il en va cependant tout autrement au niveau de

la formation et, sur ce compte, nous ne pouvons conclure qu'à un manque

de compétence au niveau des formateurs. (Nous analysons la tâche "conseiller pédagogique" dans notre rapport D-4).

Pour ce qui est de la formation en cours d'emploi, le problème se présente différemment. D'abord, s'il a été décidé à un certain

moment que la formation en cours d'emploi serait la responsabilité du

Service de la formation, il n'en est pas toujours ainsi dans la pratique. En effet, les programmes, voire même les unités ont des sommes d'argent

Le Service de la formation des Services pédagogiques qui garderait la responsabilité de la formation en cours d'emploi. Cependant, si on a changé la charge de l'animateur pédagogique, on n'a à peu près rien fait pour "changer" les titulaires de ces postes. Or, dans l'acceptation initiale du terme, le "conseiller pédagogique" était le professeur d'expérience vers qui on se tournait pour résoudre les problèmes quotidiens de l'enseignement de la langue seconde à des fonctionnaires. Il s'agissait donc du véritable "primus inter pares", celui que l'expérience et l'ensemble des connaissances rendaient apte à suggérer des éléments de solution, à "conseiller". Puis le poste a évolué mais il n'en a pas été de même des candidats, à preuve cet extrait d'un rapport sur un concours de LAT-2:

"... nous avons constaté des lacunes sérieuses chez l'ensemble des candidats qui se sont présentés à l'entrevue et nous croyons que ces candidats doivent représenter assez bien l'ensemble des professeurs. Nous avons remarqué que les candidats avaient tendance à être bien plus technicien que professionnel de l'enseignement; ils savent utiliser la méthode DC par exemple, mais ils ne connaissent pas les principes qui la sous-tendent, ils s'intéressent peu à connaître d'autres méthodes; ils ne connaissent pas non plus la portée des outils qu'ils utilisent; par exemple le but d'une systématisation, du réemploi, les avantages du vidéo etc. Les candidats ne connaissent pas non plus les politiques et le fonctionnement de services essentiels tels que l'orientation préliminaire, la consultation; ils connaissent très peu aussi les types de test utilisés à l'O.P. et en cours d'apprentissage."

Ce qui ressort de cet extrait, c'est le fait que des candidats au poste d'animateur pédagogique soient décrits par leurs supérieurs comme des techniciens de l'enseignement. Et en effet, nous croyons que cette description est juste en général: les animateurs pédagogiques ont atteint un haut niveau de compétence dans l'emploi de l'une ou l'autre des méthodes en usage au Bureau des langues et ils sont ainsi en mesure d'aider leurs collègues qui pourraient se retrouver en difficulté à ce niveau.

On ne saura cependant jamais assez insister sur la marge énorme qui existe entre la description qui précède et la responsabilité

La question du manque de flexibilité du système général de l'enseignement pose un problème d'un autre ordre. On se rappellera en effet que certains animateurs pédagogiques nous ont mentionné que même si le programme de formation initiale prévoyait "un retour aux sources" sous forme de retrait de la salle de classe après une certaine période d'enseignement et réflexion sur l'expérience vécue, il n'était pas réaliste de croire que cette approche était facilement applicable vue que, une fois entrés dans le système, les nouveaux enseignants occupaient déjà un poste complet et que les unités ou les programmes ne disposaient pas du personnel nécessaire pour effectuer systématiquement de tels remplacements. Nous ne doutons nullement de la bonne foi de tous ceux qui ont été employés d'une façon ou d'une autre dans la mise en oeuvre de ces programmes de formation initiale: on croyait que le système avait la souplesse nécessaire pour permettre une solution comme celle dont nous venons de parler mais il en a été autrement dans la pratique. Encore là, cependant, il semble qu'une approche qui tiendrait compte de cette réalité maintenant connue reste quelque chose de possible, voire même de souhaitable.

Dans ces deux premiers cas, il nous apparaît qu'une approche un peu changée pourrait permettre de résoudre la majeure partie des difficultés soulevées. Nous y reviendrons dans le chapitre 4. Le problème de la compétence des formateurs est d'un tout autre ordre et ne se résout pas aussi facilement. Il convient donc d'y consacrer quelques paragraphes.

Nous voudrions indiquer clairement, dès le départ, qu'il ne s'agit pas pour nous ici de blâmer les animateurs pédagogiques: ce serait une solution de facilité, tentante certes, mais qui n'atteindrait pas la véritable source du problème. Or il faut bien comprendre que si les animateurs pédagogiques (devenus depuis "chefs d'équipe" alors qu'ils étaient "conseillers pédagogiques" au départ) ont hérité de la responsabilité de la formation initiale des professeurs de langues, c'est à la suite d'une décision d'ordre administratif: la formation initiale se ferait désormais au niveau des programmes tandis que c'est

Évaluation de la situation: cette évaluation va se diviser, en conformité avec notre répartition initiale, en évaluation de la formation initiale et en évaluation de la formation en cours d'emploi.

Au niveau de la formation initiale, notre analyse descriptive (cf. chapitre I) nous a montré une variété d'approches à ce problème et, à l'intérieur même de ces approches, une diversité très grande dans l'importance qui est accordée aux divers points qui sont inclus au programme. De plus, nos rencontres avec de nombreux responsables de la formation dans les unités et les programmes nous ont permis de déterminer que certains aspects des stages de formation que l'on retrouve dans la description de ces stages restaient lettre morte soit faute de temps, soit faute de flexibilité du système où travaillaient les nouveaux professeurs ou soit enfin faute de compétence chez le formateur.

Nous sommes particulièrement sensibles à ces problèmes car ils causent, chacun à sa façon, des lacunes dans la formation des nouveaux professeurs, lacunes qui ne peuvent que se traduire par un manque d'efficacité dans la salle de classe. Si on examine d'abord la question de temps, on se rend compte que ce problème découle probablement d'un manque de prise de conscience au niveau de l'application du programme de formation initiale. A la question "Pendant combien de temps doit-on former un nouveau professeur?", la seule réponse logique, même si elle peut paraître simpliste, est "Jusqu'à ce qu'il possède ce dont il a besoin pour enseigner". Le principe qui nous apparaît fondamental ici, c'est que l'entraînement à l'enseignement ne doit pas se faire au détriment des étudiants des programmes de formation linguistique. Or cette

situation se présente sûrement très souvent dans les programmes de formation initiale. Pourtant la diversité dans le temps consacré à la formation dans les Programmes A, B et C, montre bien qu'il s'agit beaucoup moins d'un problème de temps comme tel que d'un problème d'approche.

De ces treize titres, cinq furent offerts exclusivement aux LAT-1, cinq aux LAT-2 et un aux LAT-3. Il y eut 896 participants à ces stages, soit 640 LAT-1, 248 LAT-2 et 8 LAT-3. Certains de ces stages, "Fondements des méthodes" par exemple, furent données à contrats mais dans l'ensemble, c'est le personnel du Service de la formation qui fut responsable de la conduite de ces sessions de formation en cours d'emploi.

Que cet ensemble de possibilités de formation en cours d'emploi soit caractérisé par la variété très évidente. Il importe cependant d'essayer de voir un peu plus avant et d'examiner la réalité que recouvre cette variété.

Le Service de la formation est une des trois composantes des Services pédagogiques. Sur papier, il dispose de quinze postes de spécialistes de la formation (EDS) mais ses effectifs au moment de la recherche étaient beaucoup plus modestes, soit six EDS.

A la suite de la décision de répartir la formation entre le Service de la formation et les programmes/unités selon une division d'apparence très arbitraire, le service en question a décidé d'orienter progressivement son action vers les LAT-2 et les LAT-3 et de diminuer en conséquence les services offerts aux LAT-1 puisque, dans un certain nombre de cas, ils risquaient d'être redondants. Cette tendance devrait déjà se refléter dans les chiffres de 1975-76 selon les responsables de ces programmes.

Les stages offerts par le Service de la formation en 1974-75 portaient les titres suivants:

Entrevue et consultation
Counseling
Pédagogie centrée sur le groupe
Planification du travail par objectifs
Processus de solution de problème
Fondements des méthodes
Animation
Techniques d'expression spontanée
Psychologie organisationnelle
Enseignement par objectif
Diagnostique (sic) pédagogique
Psychométrie
Micro-enseignement

Ces quatre tableaux nous fournissent les renseignements suivants : au cours de l'année fiscale 1974-75 les LAT se sont inscrits à 86 stages différents offerts dans un total d'au moins 275 sessions variant soit par la langue d'enseignement, soit par la durée, soit par les deux. La répartition approximative de ces stages fut la suivante :

DOMAINE	LAT seuls	LAT et autres	TOTAL
Enseignement	31	6	37
Administration	13	12	25
Recherche	18	6	24

Les stages dans les domaines généraux de l'administration et de la recherche ne présentent de l'intérêt pour le présent rapport que dans la mesure où ils assurent au LAT la possibilité d'acquérir une formation supplémentaire qui lui permettra d'obtenir soit une promotion, soit une mutation dans le cours de sa carrière.

Il y a 37 stages de titres différents qui sont offerts dans le domaine général de l'enseignement. La répartition quant aux responsabilités de ces stages est la suivante :

Stages offerts par les unités/programmes	12
Stages offerts par le Service de la formation	13
Stages offerts par d'autres sources	12

Nous avons classé sous "Stages offerts par les unités/programmes" les stages de formation initiale et assimilés dont il a déjà été question dans la première partie du présent rapport. Il faut aussi noter que les douze titres de stages "offerts par d'autres sources" ont été le plus souvent donnés à la suite de contrats passés entre les unités et un contractant de l'extérieur. Ce chiffre a été spécifié afin de pouvoir mettre en relief l'action précise du Service de la formation.

TABLÉAU 4

Activités extérieures

Liste des activités auxquelles ont participé, avec d'autres catégories d'employés, les LAT

TITRES

Consultation Skills

Session d'entraînement intensif à l'animation

Marketing Research

Sessions de vocabulaire spécialisé

TABLÉAU 3

Activités ministérielles

Liste des stages auxquels ont participé, avec d'autres catégories d'employés, les LAT

TITRES

Gestion et administration du personnel

Permatr

Recrutement des professeurs

Gestion

Techniques d'entrevue

Séance à la gestion sur

- convention collective
- statut professionnel
- politique du bilinguisme

Appréciation du rendement et évaluation

Nomination intermédiaire

Loi sur l'emploi CFP (incompétence)

Auditive Impression

Dyslexia

Suggestologie

Teaching Ambiguity

Teaching Material

Individualized Material

Correcting Errors

Stuttering

Communication

Service d'information: info-innovation

Cases Grammar for Session

TABLÉAU 2

Activités extérieures

Activités où tous les inscrits étaient des LAT

TITRES	Nombre	Durée	Français	Anglais
Fund and Practice of Management	1	3		1
Executive Leadership	1	3		1
OMTA Conference	1	1		2
Stage du Centre de psychologie conjugale et familiale	1	5		1
ACIA	1	3		13
Stage de formation IFG	2	3		2
Dynamique de groupe IFG	3	2		15
Dynamique de groupe IFG	1	6		6
Observation en analyse transactionnelle	1	5		1

TABLÉAU 1 (suite)

Activités ministérielles

Stages où tous les inscrits étaient des LAT

TITRES	Nombre	Durée	Inscrits	Inscrits
		de stages homme/ jour	français	anglais
Processus d'apprentissage	1	5	3	
Techniques d'apprentissage	4	1	14	
Techniques d'apprentissage	2	5	8	
Techniques d'apprentissage	1	6	6	
Techniques d'apprentissage	1	10	5	
Socio-linguistique	1	2	2	
Psycho des adultes	1	2	5	

TABLÉAU 1 (suite)

Activités ministérielles

Stages où tous les inscrits étaient des LAT

TITRES	Nombre	Durée	Inscrits	Inscrits
	de stages	homme/ jour	français	anglais
Suggestologie	1	1	3	
Psychology of Language Acquisition	2	$\frac{1}{2}$		15
The Good Language Learner	1	$\frac{1}{2}$		15
English Word Order	1	$\frac{2}{3}$		6
Psychology of Listening	1	$\frac{1}{2}$		6
Enseignement par objectifs	1	1	16	
Enseignement par objectifs	1	5	20	
Modern Language Aptitude Test	5	1	35	
Modern Language Aptitude Test	1	2	8	
Modern Language Aptitude Test	1	$\frac{2}{3}$		44
Ensembles pédagogiques	1	1	13	
Animation et pédagogie	2	1	60	
Animation et pédagogie	2	4	7	
Animation et pédagogie	7	5	243	30
Comportement observable	1	1	11	
Français fonctionnel et T.A.	1	1	5	
Curriculum Material Seminar	1	1		33
Test Unit Assignment Program	1	1		15
Test Unit Assignment Program	1	$\frac{2}{3}$	46	
Test Unit Assignment Program	1	15	3	

TABLEAU 1 (suite)

Activités ministérielles

Stages où tous les inscrits étaient des LAT

TITRES	Nombre	Durée	Inscrits	Inscrits	Inscrits
		de stages homme/	français	anglais	
		jour			
Méthode d'apprentissage de langue	5	3	41		
seconde (PALSE)					
Cours de gestuelle (Christin)	3	3	50		
Laboratoire	1	5	10		
Orientation aux méthodes pour LAT-1	1	20	33		
Formation initiale Progressive A	1	15	280		
Approche traditionnelle	1	2	90		
Phénomène de groupe	1	5	18		
Analyse transactionnelle	1	10			2
Analyse transactionnelle	1	5	1		
Phénomène de perception extra-sensorielle	1	8	4		
Session: Gestion par objectifs	1	2			1
Session: Gestion par objectifs	1	3	2		
TR. Psycho-pédagogique	4	4	2		
Techniques A-V.	4	6	3		
Techniques A-V.	1	5	5		
Techniques A-V.	1	40	40		
Analyse des méthodes	1	1	1		
Analyse des méthodes	1	2	8		
Entrevue et Consultation	2	4	120		20
Session d'information par l'Orientation	8	5	117		14

TABLEAU 1 (suite)

Activités ministérielles

Stages où tous les inscrits étaient des LAT

TITRES	Nombre	Durée	Inscrits	Inscrits	Inscrits
		de stages homme/ jour	français	anglais	
Effective Eclecticism in Test	1	$\frac{1}{2}$			44
Psychologie de l'apprentissage	5	9			17
Psychologie de l'apprentissage	1	2			2
Basic Interaction Lab I	1	7			20
Verbo-Tonal	1	14			7
Figureine	2	20			20
Diagnostic Pédagogique	6	8			6
Diagnostic Pédagogique	1	2			40
Fondement des méthodes	4	1			20
Fondement des méthodes	2	3			50
Psychologie des adultes	3	5			5
Gestuelle	1	10			1
Gestuelle	1	3			4
Processus de solution des problèmes	4	13			4
Processus de solution des problèmes	2	15			40
Processus de solution des problèmes	1	3			20
Processus de solution des problèmes	2	1			51
France en direct	13	5			4
Méthode d'apprentissage de langue seconde (PALSE)	15	1			30
Méthode d'apprentissage de langue seconde (PALSE)	15	2			

TABLÉAU 1

Activités ministérielles

Stages où tous les inscrits étaient des LAT

TITRES	Nombre	Durée	Inscrits	Inscrits
		de stages homme/ jour	français	anglais
Accueil des nouveaux professeurs	13	2	507	
Possibilité de formation à la	3	$\frac{1}{2}$	23	
GFP				
Information sur traitement et	7	$\frac{1}{2}$	30	
bénéfice				
Transactions en gestion du	3	$\frac{1}{2}$	30	
personnel				
Dialoque Canada I	1	13	39	
Dialoque Canada I	1	4	5	
Dialoque Canada I	2	3	12	
Dialoque Canada I - français courant	1	15	3	
Dialoque Canada II	2	1	32	
Dialoque Canada II	1	2	5	
Dialoque Canada II	1	3	14	
Dialoque Canada II	2	10	16	
Dialoque Canada II	2	15	3	
Pédagogie centrée sur le groupe	3	5	78	40
Techniques d'expression spontanée	2	4	50	80
Psychométrie	2	1	31	
Teachers Training for New Teachers	2	20		10
Teachers Training for New Teachers	1	21		6
Teachers Training for New Teachers	1	35		2

- Le "Supplément d'information" au précédent date le 17 janvier 1975;
 - Le rapport annuel intitulé: "Sujet: Interventions de formation du Service de la Formation du Bureau des Langues, Année fis-cale 74-75" et daté mai 1975.
 - La liste détaillée des LAT-1 qui se sont inscrits à chacun des stages du Service de la Formation;
 - La même liste que ci-haut mais pour les LAT-2;
 - Idem, pour les LAT-3;
 - Le "Programme de formation: professeurs" du Service de la formation du Bureau des Langues, novembre 1975/juillet 1976;
 - Le "Programme de formation: chefs d'équipe" du même Service pour les mêmes dates;
 - un document de références pour l'utilisation de l'instrument de diagnostic des besoins de formation des professeurs au Bureau des Langues préparé par le Service de la Formation du Bureau des Langues avec la collaboration de Jean-Pierre Lanthier, psychologue-conseil, IFG, Inc., intitulé "Lexique dimensions de comportement dans la tâche d'enseignant (LAT-1) au Bureau des Langues", juin 1975.
- Dans un premier temps, il serait peut-être utile de donner un aperçu de la diversité de la formation en cours d'emploi dont ont bénéficié les professeurs de langues et les animateurs pédagogiques au cours de l'année 1974-75. À cette fin, nous avons tiré du rapport annuel de la Direction générale du perfectionnement les données concernant ces deux groupes de personnes. À noter qu'apparaissent dans ce rapport toutes les activités de formation qui ont demandé du temps d'emploi. Ces données se trouvent résumées dans les quatre tableaux suivants:

Ce type de formation, particulièrement essentiel au niveau professionnel, est la responsabilité de la Direction générale du perfectionnement qui offre à tous les fonctionnaires une variété de stages de formation telle qu'elle justifie la publication d'une revue mensuelle consacrée à l'annonce de ces stages. Au niveau plus spécialisé du Bureau des langues on retrouve aux Services pédagogiques un Service de la formation dont l'action se situe chez les LAT-1, les LAT-2, les LAT-3 et les EDS. En outre, la DGP, le service de la formation, les programmes et même chaque unité ont un budget qui leur permet de faire appel à des sources extérieures à la fonction publique pour les besoins qui sont jugés particuliers ou hors de la compétence des organismes réguliers de formation.

Pour la rédaction de cette partie du rapport, nous avons en main les documents suivants:

- la circulaire N° 1973-74 du Conseil du Trésor - Objet: Examen annuel de la formation et de l'éducation;

- le "Annual Training and Education Review: Training and Education Man-Day Cost Report" au 31 mai 1975;

- le "Training and Education Activity Report"

1. Activités ministérielles

2. Activités inter-ministérielles

3. Activités extérieures

au 31 mai 1975;

- le "Programme de formation pour LAT-1 dirigé par le Service de la formation du Bureau des langues", octobre 1974/mai 1975;

- le "Programme de perfectionnement pour les LAT-2 présenté par le Service de Formation du Bureau des langues: Calendrier des sessions janvier - avril 1975";

"Je ne crois pas que le stage initial puisse être amélioré."

"Le plan de formation du Programme A est très valable dans sa conception originale mais je n'ai jamais pu l'appliquer intégralement, faute de temps."

"Généralement, les stagiaires semblent satisfaits de l'articulation du stage de formation initiale. Pour ce qui est de la durée du stage, il semble qu'après trois semaines, les stagiaires éprouvent un grand besoin d'entrer en salle de classe."

Trois animateurs souhaiteraient que le stage soit plus long. Deux autres estiment que le nombre de stagiaires devrait être limité à huit. Quelques animateurs ont parlé de la nécessité de réserver en permanence une pièce pour la formation.

De plus, quelques animateurs ont déclaré qu'il n'était pas réaliste de prévoir deux semaines de formation subséquente après six semaines d'enseignement. Ils sont d'avis que les besoins du service ne permettent pas de retirer ainsi un certain nombre de professeurs de l'enseignement régulier.

C'est ainsi que les stages de formation initiale aux cours continus se présentent dans les documents qui nous ont été gracieusement fournis et qu'ils sont perçus par ceux qui y sont impliqués en qualité de formateurs. Certains problèmes sont évidents; d'autres, moins immédiatement perceptibles, constituent peut-être la base même des lacunes que présentent certains aspects du produit fini. Nous reviendrons sur la formation initiale du professeur de langue dans notre chapitre 3 où nous examinerons le problème de la formation dans toute sa complexité.

présentée sur ruban magnétoscopique ou observée en salle de classe. Le micro-enseignement se fait soit avec les stagiaires qui jouent le rôle d'étudiants ou en salle de classe avec les étudiants selon les disponibilités.

Le temps réservé à chacune des phases d'une leçon est très variable tel qu'on peut le voir au tableau suivant:

Heures consacrées aux phases de la leçon (10 répondants)									
Explication	12	12	6	4	10	10	1	2	6
Systématisation	6	6	12	12	10	4	6	4	6
Contextualisation	6	4	4	4	4	4	1	2	4
Ecrit (1 ^{er} niveau)	2	2	4	2	2	3	2	2	1
(niveau avancé)	4	4							
* 2									

* Les chiffres encadrés sont ceux proposés par le document du 30 avril.

Certains des animateurs interrogés n'étaient pas responsables de la formation dans leur unité. Dans plusieurs cas, les chiffres fournis sont approximatifs. Dix des treize animateurs interrogés ont accepté de répondre à cette question.

L'étude du tableau démontre que l'ordre de grandeur suggéré dans le document du 30 avril est à peu près respecté pour l'écrit seulement.

Les animateurs du Programme A se disent assez satisfaits du stage de formation offert dans leur unité, ainsi qu'en témoignent les commentaires:

"Le stage tel qu'il est est très acceptable."

complémentaires au sujet du stage. Ils ont fait référence au document préparé par le Programme B cité au début. Quelques-uns ont fait des commentaires :

"Je trouve qu'on ne consacre pas suffisamment de temps à la formation au Bureau des langues. On passe trop de temps à la conception de méthodes et pas assez à la formation des professeurs, sur le but et les fondements des méthodes et les différentes approches."

"C'est beau de former des professeurs, mais on s'est rendu compte que les conseillers manquaient de formation aussi. Il manque d'uniformité au sujet des méthodes. Cette situation amène le stagiaire ou le professeur à nous dire que tout est permis. Il existe des contradictions flagrantes au niveau méthodologique et sur les objectifs des phases d'un conseiller à l'autre."

La formation se fait dans les unités d'enseignement au Programme A selon des modalités qui peuvent varier d'une unité à l'autre, quoique le contenu du document (note à Marc Allaire en date du 30 avril 1975) doit être respecté dans la mesure du possible.

La responsabilité de la formation varie selon les unités d'enseignement.

Nombre d'unités d'enseignement		
Un animateur désigné en	permanence	1
Chaque animateur à tour de	rôle	3
L'équipe des animateurs		3

Quant au contenu, il est sensiblement le même pour les trois premières semaines. Dans certains cas, on ajoute les cours optionnels (Approche traditionnelle, le Français fonctionnel) et la connaissance du service de l'orientation préliminaire (notamment, l'étude du MLAT). Le stage comprend toujours une initiation au fonctionnement de l'école. La classe de démonstration est faite par l'animateur devant les stagiaires,

6 h

- Bibliographies

- Criteria for selection and

use of materials

Les Programmes A et B ont réservé une période pour la présen-

tation de méthodes connexes ou d'appoint (par exemple Approche traditionnelle ou LFI), mais il n'est pas clair si la question du fondement des méthodes est abordée à ce moment-là.

Vers la fin de la période de formation du Programme C, douze heures sont consacrées à l'étude de l'enseignement des quatre habiletés. De plus, quatorze heures sont allouées pour l'étude de la grammaire de la langue et dix pour la phonologie différentielle.

Le Programme B a jugé bon d'inclure douze heures de formation aux techniques d'animation.

Les Programmes A et B consacrent quelque temps au processus d'évaluation, tandis que le Programme C n'y fait aucune allusion.

Enfin, dans le cas des Programmes A et B, la formation commence par douze heures de classe-choc, y compris l'évaluation de la situation vécue. Comme toutes les phases d'une leçon sont présentées, il est difficile de faire la part des choses et de répartir le temps dans les catégories pré-établies.

1.5 Enquête auprès des animateurs des Programmes A et B

Puisque le stage de formation du Programme B se fait au niveau du programme par une équipe d'animateurs constituée de représentants des unités d'enseignement, les animateurs non impliqués dans le processus de formation se sont déclarés incapables de fournir des renseignements

Cette première étape comprend l'acquisition de connaissances, une classe de démonstration, la préparation à l'enseignement et le micro-enseignement pour les Programmes A et C. Dans le cas du Programme B, le micro-enseignement semble avoir été remplacé par l'enseignement en équipe pendant les troisième et quatrième semaines.

Le Programme C ne mentionne pas l'enseignement de l'écrit pour cette première phase. Par contre, la phase suivante portera sur l'étude du contenu syntaxique du premier niveau. Les Programmes A et B ne font pas état d'une telle étape.

Le temps consacré au niveau avancé est variable, de six à douze heures.

L'initiation au premier niveau se fait à l'aide des méthodes et du matériel le plus couramment utilisé au Bureau des Langues (Dialogue Canada et Contact Canada).

Dans les phases subséquentes, le Programme C a prévu une initiation aux méthodologies de l'enseignement d'une langue seconde. Comme le temps qui y est consacré est relativement important, il convient d'en examiner le contenu:

- Andragogical considerations
- Linguistic considerations
- Statement of purpose
- ESL Methodologies
- the Cognitive - Other approaches
- Psychological Bases
- Classroom procedures
- Materials available

4 h

h) Autre	Classe-choc		Ateliers au choix des professeurs (4)	
	12	12	12	12

1.4 La conception de la formation initiale

Le Programme C conçoit la formation comme un processus continu. Le Programme A prévoit une troisième phase de perfectionnement en cours d'emploi. Le stage de formation initiale vise donc à faire acquérir les connaissances et habiletés minimales devant permettre au stagiaire de commencer à enseigner.

Les programmes ont réparti le temps consacré à la formation initiale d'une façon assez différente. Après les trois semaines de

formation initiale, on s'attend, au Programme A, à ce que le stagiaire soit capable de prendre la responsabilité d'une classe. Cette période dure six semaines à la suite de laquelle deux autres semaines sont

consacrées à la formation. Au Programme B, le stagiaire commence un enseignement régulier après six semaines de formation. Pendant cette période, deux semaines ont été consacrées à l'enseignement en équipe

sous la supervision d'un animateur pédagogique. Le stagiaire du Programme C commence un enseignement régulier après dix-sept semaines de formation. Pendant la troisième semaine, il enseigne deux heures en

équipe. Par la suite et jusqu'à la fin de la période de formation, son temps est réparti quotidiennement entre deux heures d'enseignement, deux heures de préparation à l'enseignement et deux heures de travail en atelier.

Le plan du contenu

L'initiation au premier niveau comprend l'étude des phases d'une leçon et la présentation des techniques de base. Le temps consacré à cette première phase se répartit de la façon suivante.

Programmes		A	B	C
		50 h	17	30

Détail du tableau-synthèse

a)	Théories, principes, etc.			Principes d'andragogie	Principes de la méthode structurale-globale	"Basic assumptions about languages"	L'apprentissage d'une langue seconde	b)	Initiation au premier niveau			Présentation	Explication	Répétition et correction phonétique	Intégration (transfert)	Systématisation (exercices)	Contextualisation	Ecrit (lecture et écriture)	Autres	Révision de la méthodologie du premier niveau	Présentation du matériel	Contenu syntaxique du niveau I	Techniques utiles au niveau I	Contenu syntaxique du niveau II	Techniques utiles au niveau II	*	Le signe x signifie que cette activité est prévue au cours de la formation subséquente mais le temps alloué n'est pas mentionné.
	A	B	C																								
				4	4	2	4					2	8	12	16	6	6	6		x	1	2	6	2	6		

assumer une partie de l'enseignement dans un groupe, au bout de deux

semaines, dans le cas des Programmes B et C, et de trois semaines, dans

le cas du Programme A. Les documents présentés par les Programmes A et

C font état de la difficulté d'intéresser les stagiaires à un contenu de

formation qui ne soit pas directement relié à l'exécution de la tâche.

Tout se passe comme si les stagiaires ressentent un besoin pressant de

se lancer dans l'action. Pour cette raison, le Programme C estime qu'il

est plus judicieux de présenter les principes théoriques de l'enseignement

des langues après que les stagiaires aient eu un premier contact avec la

classe de langue. Le document du Programme A mentionne aussi que le

stage initial ne doit pas durer plus de trois semaines "car il semble

qu'un stage plus long ait un effet démoralisant sur le stagiaire".

1.3 Le contenu des stages

Tableau-synthèse comparatif du contenu de la formation initiale
des Programmes A, B et C.

Contenu		Nombre d'heures		
		A	B	C
a) Théories, principes, etc.			8	6
b) Initiation au premier niveau		50*	29	48
c) Initiation au niveau avancé		12	6	8
d) Matériel et techniques complémentaires		2*	26	30
e) Connaissances linguistiques				24
f) Evaluation de l'étudiant		4*	2	
g) Connaissance des services			4	4
h) Autre		12	12	8
Totaux		80*	87**	128

* Ce chiffre ne comprend pas la formation subséquente dont la durée prévue est de deux semaines, soit environ 60 heures.

** Le stage ne semble pas comporter, dans sa partie initiale, de périodes réservées au micro-enseignement. Les stagiaires enseignent à compter de la troisième semaine sous la supervision d'un animateur pédagogique.

La formation est assurée au niveau des unités d'enseignement.

b) Le Programme B (6 semaines)

- deux semaines de formation initiale
- deux semaines d'enseignement
- deux semaines de formation subséquente

La formation est assurée au niveau du programme.

c) Le Programme C (17 semaines)

- deux semaines de formation initiale (Phase I)
- trois semaines d'enseignement en équipe, de préparation et de travail en atelier (2 heures, 2 heures/jour) (Phase I, suite)
- douze semaines d'enseignement, de préparation et de travail en atelier (2 heures, 2 heures, 2 heures/jour) (Phase II, suite)

(La phase III du stage fait plutôt partie de la formation en cours d'emploi.)

1.2 Les objectifs des stages

Les Appendices A, B et C précisent les objectifs visés par le stage de formation des Programmes A, B et C.

On retrouve dans les trois cas un souci d'initier les stagiaires aux techniques d'enseignement à l'utilisation du matériel, et au type de clientèle desservie par le Bureau des Langues.

La formation est fortement axée, dans un premier temps, sur les aspects pratiques de l'enseignement. Le stagiaire doit être prêt à

Depuis que, pour des raisons de volume de recrutement, il fut décidé de laisser tomber les exigences de formation et d'expérience dans l'enseignement de la langue seconde, il devenait essentiel d'établir un mécanisme tel qu'il éviterait aux apprentis-professeurs de langues de se présenter devant un groupe sans avoir au moins pris un peu contact avec les rudiments de la profession. Il n'est pas utile de faire l'historique des divers types de stages que cette situation a produits au cours des années antérieures; il nous suffit de savoir que le stage de formation initiale est présentement la responsabilité de chacun des programmes.

Les données suivantes nous ont servi dans la rédaction de

cette partie du présent rapport:

- Note à l'intention de M. M. Allaire, directeur du Programme A, en date du 30 avril 1975;
- Document explicitant le stage de formation, Document de travail, Programme B (non daté);
- Pre-Service Training Program/Schedule, transmis par le directeur du Programme C le 30 mai 1975;
- Entrevues auprès de 27 animateurs pédagogiques des Programmes A et B.

1.1 La durée des stages

Les stages de formation sont articulés de la façon suivante:

- a) Le Programme A (11 semaines)
 - trois semaines de formation initiale
 - six semaines d'enseignement
 - deux semaines de formation subséquente

LA FORMATION DES PROFESSEURS DE LANGUES

REMARQUES PRELIMINAIRES

Au cours de nos recherches dans le domaine de la pédagogie au Bureau des langues, il est rapidement apparu que la formation des professeurs de langues constituait un domaine très important car de lui peut dépendre le succès ou l'échec des mesures pédagogiques proposées pour l'enseignement de la langue. Si on se reporte à notre rapport D-3: Description du corps enseignant, on peut constater, par exemple, que sur le plan de l'expérience de l'enseignement de langue seconde, moins de 25% des professeurs avaient au delà d'une année d'expérience au moment de la cueillette des données. En outre, ce manque d'expérience n'était que rarement pallié par la formation en pédagogie puisque, de tous les diplômés universitaires mentionnés dans notre échantillonnage, seulement 19% étaient en pédagogie. Si on tient compte de la complexité du travail demandé de ces enseignants, on comprendra l'importance et l'ampleur du problème. C'est d'ailleurs pour ces raisons que nous avons voulu examiner séparément la formation initiale (à l'arrivée au Bureau des langues) et la formation en cours d'emploi. Cette division se trouvait justifiée non seulement sur le plan temporel mais aussi sur le plan organisationnel, la formation initiale appartenant aux programmes et la formation en cours d'emploi au Service de la formation du Bureau des langues.

Buts de la recherche: a) examiner la formation initiale offerte aux nouveaux arrivants; b) étudier les possibilités de formation en cours d'emploi; c) mettre en évidence les points forts et les points faibles de cet ensemble "formation"; d) proposer des éléments de solution aux principaux problèmes soulevés.

TABLE DES MATIERES

PAGE

Remarques préliminaires.....	227
1. La formation initiale.....	228
2. La formation en cours d'emploi.....	239
3. La formation des professeurs de langues: évaluation de la situation.....	252
Conclusions.....	259
Appendices D-5A.....	265
D-5B.....	267
D-5C.....	269
D-5D.....	273
D-5E.....	293
D-5F.....	313
D-5G.....	315
D-5H.....	321
D-5I.....	327

LA FORMATION DES PROFESSEURS DE LANGUES

par

R. LeBlanc

G. LeBlanc

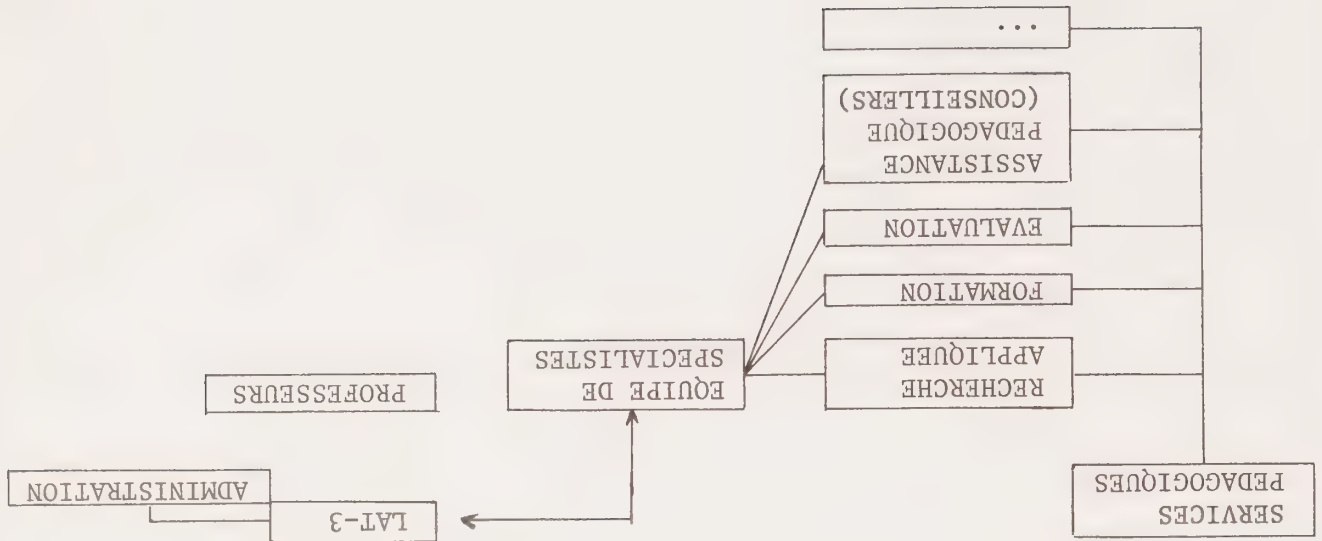
Janvier 1976

L'écart est grand entre le professeur qui arrive au Bureau des Langues et les tâches complexes qu'on a tendance à confier à l'animateur pédagogique, ce qui empêche ce dernier de jouer adéquatement son rôle. Les propositions qui précèdent visent en réalité deux buts :

- a) réduire cet écart et assurer ainsi un meilleur service à tous ceux qui sont impliqués dans l'enseignement et l'apprentissage;
- b) assurer à l'enseignant une part active dans tous les processus connexes à son enseignement en vue de rendre ce dernier d'autant plus efficace.

Précision et raffermissement des normes de sélection des nouveaux professeurs, bilinguisme obligatoire et au niveau des LAT-1 et à celui des LAT-2, changements dans la répartition des responsabilités et des heures de présence en salle de classe, droit à la formation en début puis en cours d'emploi, à une évaluation objective et possibilité de participation à des projets de recherche tels que le professeur de langue peut y contribuer utilement, tels sont les principales suggestions contenues dans le présent rapport.

Pour ce faire nous proposons que soit restructuré tout le domaine de l'aide à l'enseignement et que chaque unité puisse compter en permanence sur une équipe de spécialistes dont les nouveaux Services pédagogiques seraient responsables et sur le plan administratif et sur celui de la qualité des services fournis. Cette situation pourrait s'illustrer comme suit :



du Bureau des Langues. Conseillers des professeurs, bien sûr, mais aussi conseillers des étudiants. Ce sont ces personnes d'expérience que l'on consulte d'abord afin de déterminer s'il n'y aurait pas de solution "toute faite" dans la tradition des problèmes du Bureau des Langues avant de faire mettre en marche une mécanique beaucoup plus complexe et coûteuse.

Ainsi, il nous semble de première importance que, contrairement à la tendance qui semble prévaloir maintenant, le conseiller pédagogique ne soit pas le premier responsable de la formation, de la recherche, de l'évaluation, etc., afin que tous, professeurs et étudiants, puissent parler franchement de ces problèmes avec lui. Si nous reprenons l'évaluation un instant, par exemple, il nous semble évident que le professeur serait très hésitant à aller confier ses ennuis à celui qui est peut-être en train de remplir son formulaire d'évaluation. De plus, cette décision concrétise vraiment le rapport hiérarchique administratif qui existe désormais entre le professeur et le conseiller. Ce rapport d'autorité, si bien présenté soit-il, ne reste que cela et crée une situation délicate pour les deux personnes impliquées.

Dans notre optique, le conseiller reprend donc les responsabilités auxquelles son expérience de l'enseignement et du milieu l'a bien préparé, à savoir servir de personne-ressource et de personne-conseil dans toutes les phases de la vie académique d'une unité: conseiller les professeurs, conseiller les étudiants, s'occuper des retraits et des mutations, faire la visite périodique des classes (cela redevient possible car ces visites perdent alors leurs caractères potentiellement punitifs), participer à la formation, à la recherche et à l'évaluation, etc.

croions que oui mais à l'expérience, on pourrait facilement répondre à cette question. Rien ne s'opposerait au chevauchement sur deux unités, pas plus pour ce poste-ci que pour les autres décrits ci-haut d'ailleurs.

En plus d'avoir les responsabilités énumérées auparavant, l'évaluateur serait responsable de l'évaluation continue de l'enseignant dans l'unité. A cette fin, il lui appartiendrait de constituer un comité qui pourrait n'être que consultatif et qui serait composé du chef d'unité, du formateur, du spécialiste de la recherche et des animateurs pédagogiques. De la sorte, les deux "parties" pourraient en arriver assez facilement à s'entendre et seraient constamment informées des activités respectives pouvant avoir une influence sur l'une ou l'autre des étapes de l'aide à l'enseignement. Ainsi, par exemple, l'évaluateur pourrait toujours être au fait de l'évolution dans la formation en fonction des méthodes utilisées, d'expériences de types particuliers en cours lors de l'une ou l'autre des séances d'évaluation, des tendances méthodologiques des animateurs pédagogiques, etc.

De plus, en fonctionnant ainsi par voie de comité consultatif, l'évaluateur serait en mesure de se faire une bien meilleure idée de la personne évaluée vu qu'elle lui serait présentée sous plusieurs éclairages différents. Nous croions que l'évaluation finale devrait cependant rester la responsabilité de l'évaluateur afin de permettre aux autres spécialistes de pouvoir continuer à fonctionner dans leur domaine principal d'activité en étant plutôt perçus comme des aides à une bonne évaluation éventuelle. Dans les cas d'appel, l'évaluateur se désaisirait du dossier au bénéfice d'un évaluateur d'une autre unité. Cette procédure permettrait de régler à leur origine des problèmes qui pourraient croître rapidement dans ce domaine extrêmement personnel et délicat.

2.5 Le conseiller pédagogique

Il est possible que l'on voit dans nos suggestions une réduction de l'importance du poste de conseiller pédagogique. Il n'en est rien sauf que, comme l'indique le titre du présent paragraphe, nous croions fermement au besoin de "conseillers" dans un système comme celui

Bien sûr l'animateur continuera à avoir son mot à dire au niveau de la formation. Il sera personne-ressource pour l'analyse des besoins, il participera même aux stages dans les limites de sa formation parti-culière et de sa disponibilité, etc. Mais la responsabilité de la formation appartiendra à un autre membre de cette équipe que nous construisons pièce par pièce. On se rappellera qu'elle comprend déjà des animateurs pédagogiques au niveau LAT-2 et un formateur et un responsable de recherche au niveau EDS. Le rôle de cette équipe est d'assister le chef d'unité sur tous les plans relevant d'une façon ou d'une autre de l'aide pédagogique. Il nous semble des lors évident qu'il manque un dernier membre à cette équipe: un responsable de l'évaluation.

2.4 L'animateur pédagogique et l'évaluation

L'évaluation est un processus très complexe. Il suffit de jeter un coup d'oeil sur une bibliographie du sujet ou de se tenir au courant des cheminements pénibles de la négociation collective dans ce domaine pour constater l'ampleur du problème. Pour ne rester qu'au niveau des grandes lignes, l'évalué a le droit de connaître en détail les points sur lesquels il sera jugé et les résultats de ces jugements. De plus, on doit pouvoir lui assurer la constance des jugements les uns par rapport aux autres, la qualité de l'évaluateur et le droit d'appel lors d'une évaluation jugée défavorable. Cet ensemble de prérequis, pour sommaire qu'il soit, implique à tout le moins la préparation et la discussion d'une liste de critères, la publication d'une liste de critères finale et l'explicitation du contenu de cette liste et une période d'essai sur une échelle représentative restreinte.

Les lignes qui précèdent devraient avoir suffi à démontrer que nous ne croyons pas que l'évaluation doive être une des responsabilités premières de l'animateur pédagogique. Cette tâche devrait relever d'un spécialiste au niveau EDS. Celui-ci viendrait compléter l'équipe dont il a été question plus haut. Cette approche est différente de ce qui se fait maintenant et, pour cette raison entre autres, nous ne saurions dire pour le moment s'il faut un poste à temps complet par unité. Nous

hiérarchiques; Les "services pédagogiques" en question seraient à même de

faire une véritable analyse des besoins des unités en termes d'animat-

eurs pédagogiques, d'en arriver à une description-type et de publier

les exigences du poste, ce qui ne pourrait que rendre chaque groupe de

candidats plus près de la réalité visée; Les animateurs pédagogiques

ainsi choisis changeraient de milieu et se retrouveraient avec les

spécialistes de la formation (cf. 2.3 ci-après et D-5), de la recherche

(cf. 1.5 ci-haut) et de l'évaluation (cf. 2.4 ci-après) formant ensemble

une véritable équipe d'aide à l'enseignement; ce même changement leur

permettrait également de se déterminer un domaine d'intérêt particulier

en vue d'une promotion éventuelle; enfin, et nous y revenons plus loin

en 2.5, l'animateur pourrait redevenir ce qu'il aurait toujours dû

rester selon nous, un conseiller.

2.2 Le poste d'animateur pédagogique, poste unilingue

Si les arguments employés en 1.2 étaient valables pour le

professeur de langue, à combien plus forte raison l'animateur, personne

ressource non seulement pour l'enseignant mais aussi pour l'étudiant,

doit-il être bilingue. La quantité de plaintes des étudiants au sujet

de l'unilinguisme de ce poste a été très importante dans nos enquêtes.

Ce n'est pas une grande source d'étonnement, il faut bien le dire.

2.3 L'animateur pédagogique et la formation

Cette question est discutée en détail dans le cadre du rapport

D-5 - La formation des professeurs de langues. Si on reprend brièvement

les conclusions auxquelles on arrive on se rend compte de deux choses:

d'abord, la formation telle qu'elle existe maintenant est insatisfaisante

en ce sens qu'elle ne répond pas aux besoins les plus pressants; puis,

l'animateur pédagogique n'est que très rarement qualifié pour former des

maîtres et c'est normal car ce niveau de formation donne droit à un

poste de niveau EDS. Il nous semble donc utile ici encore de créer un

groupe de personnes au niveau EDS qui seront responsables de la formation

dans les unités à raison d'un formateur par unité et de faire disparaître

cet élément de la description de tâches de l'animateur pédagogique.

2.1 Le recrutement des animateurs pédagogiques

Il se fait habituellement par concours interne. Nous citons déjà ailleurs (cf. D-5) des extraits d'un rapport confidentiel sur un concours de ce type et il n'est pas nécessaire d'y revenir trop longuement ici si ce n'est pour mettre en évidence à nouveau la subjectivité des critères et, au moins dans une certaine mesure, leur adaptabilité au calibre des candidats. Cette situation prévaut parce que chaque unité a sa perception de l'animateur pédagogique et cette perception varie au niveau du recrutement avec le changement des membres du jury.

Il y a également une autre coutume qui nous semble peu saine à savoir, l'habitude qu'ont les chefs d'unités de garder comme animateurs ceux qui ont réussi au concours et qui faisaient déjà partie de l'unité sous prétexte qu'on connaît leur valeur. Cette attitude nous semble dangereuse sur au moins deux plans. D'abord, la personne qui, hier encore était une collègue, peut-être même une amie, se voit soudainement perdue différemment parce qu'elle a été reçue à un concours. Il nous semble que ce changement dans les rapports devrait être marqué sur le plan administratif. Ensuite, il est bien possible que cette personne que l'on connaît déjà et que l'on sait avoir été bon professeur ait déjà contribué tout ce qu'elle avait à contribuer, et que la poursuite de sa carrière dans le même milieu devienne source d'ennui et de stagnation. Il serait donc utile que tout nouvel animateur pédagogique doive changer de milieu.

La solution nous semble se trouver dans la suggestion suivante: que les animateurs pédagogiques relèvent hiérarchiquement non plus du chef d'unité mais plutôt d'un ensemble "services pédagogiques" qui fournirait à chaque unité les animateurs pédagogiques requis. Il y a plusieurs avantages à envisager un tel changement. D'abord, du seul fait d'être reçu à un concours d'animateur pédagogique, le candidat se retrouverait dans une situation où il pourrait prendre un certain recul vis-à-vis de ses collègues d'hier suite à un nouveau rattachement

Nous ne nierons pas que cette suggestion pose quelques problèmes. On nous a même dit au cours de conversations sur ce sujet précis que certains chefs d'unité ne marcheraient pas, préférant la petite administration tranquille (?) à l'aléatoire de projets de recherches qui impliquent des décisions d'ordres personnel et administratif. Nous arrivons mal à nous faire à cette idée et parce que telle n'a pas été notre perception des chefs d'unité et parce que, une fois un tel système en place, il ne pourrait qu'avoir un effet d'entraînement.

Pour résumer, on aurait un spécialiste responsable de la recherche dans une unité. Cet EDS relevant du coordonnateur de la recherche dans les unités, il serait mis à la disposition de l'unité et de son LAT-3. Les professeurs intéressés pourraient être détachés à un projet donné pour une période de temps donnée avec engagements écrits de part et d'autre si nécessaire. Il va sans dire, enfin, que deux unités (ou plus?) pourraient lier leurs forces en vue de la réalisation d'un projet donné.

La structure actuelle se prête très difficilement à cette dispersion des forces. La recherche (selon certains interviewés, la seule digne de ce nom) se fait dans un centre ad hoc et les résultats, lorsqu'ils sont disponibles, sont distribués dans les unités pour utilisation. Les analyses de besoins et la consultation nous sont apparues comme l'exception plutôt que comme la règle ce qui a eu tendance à durcir les positions des deux camps avec diminution progressive de communication. Ce n'est pas étonnant mais il ne devait pas en être nécessairement ainsi. Pour nous, la solution réside dans l'intégration à l'enseignement d'un certain type de recherche. Nous voudrions donc proposer une réorganisation, mineure en somme, de la recherche en vue de tenir compte de ce qui nous semble un prérequis pour que les deux puissent véritablement jouer leur rôle.

De la même façon que nous proposons ailleurs qu'un spécialiste de la formation (FDS) soit rattaché à chacune des unités il nous semble très important qu'il en soit ainsi au niveau de la recherche. Le rôle de ce spécialiste serait en gros de susciter des projets de recherche à l'intérieur des unités, de recevoir et d'évaluer les projets soumis par l'unité, de faire approuver les projets choisis par son supérieur hiérarchique qui serait le coordonnateur de la recherche dans les unités, de préparer les schèmes expérimentaux des projets ainsi approuvés, de diriger les professeurs participant au projet, de mettre les résultats à la disposition des personnes intéressées, de se tenir au courant de l'évolution de la recherche appliquée à la didactique des langues, etc. S'il devait y avoir des périodes creuses, le spécialiste serait rappelé au "pool" central des chercheurs où seraient encore conduits les projets de plus grande envergure.

Pour que les professeurs s'intéressent à ces projets, il faudrait qu'ils aient la possibilité de demander et d'obtenir un détachement à cet effet. Ce détachement serait accordé dans la mesure où l'unité pourrait prêter des enseignants à la recherche, ou la nature et/ou la durée du travail ne serait pas telle que le professeur puisse déposer un grief en vue de la reclassement de son poste, etc.

On notera enfin qu'une telle approche aurait l'avantage, si l'on compte également les trois semaines de vacances, de réduire l'année d'enseignement à dix mois, ce qui est beaucoup plus conforme aux standards de la profession que la situation actuelle qui nous fait vraiment percevoir le professeur comme une machine à enseigner, ce que personne ne saurait être de façon efficace à l'année longue.

1.5 La recherche et le professeur de langue

On reconnaît habituellement deux grands types de recherche: la recherche théorique et la recherche appliquée. On retrouve habituellement la recherche théorique dans les universités et dans les grands centres de recherche où elle co-existe souvent d'ailleurs avec la recherche appliquée. Mais cette dernière, si elle présume l'autre, n'a pas besoin de sa présence constante pour avoir une vie et une valeur propres. La recherche appliquée prend un très grand nombre de visages et, à ce titre, est accessible à beaucoup plus de gens sous l'une ou l'autre de ses formes. A l'Institut de langues vivantes de l'Université d'Ottawa, la recherche individuelle ou la recherche dirigée fait partie de la description de la tâche de nos professeurs de langues. Il est donc prévu à leur horaire hebdomadaire un certain nombre d'heures qui devra être consacré à la recherche.

Nous nous rendons bien compte que le Bureau des langues constitue un organisme beaucoup plus vaste que celui de l'Université d'Ottawa et que, surtout, la recherche n'a pas fait partie des conditions de recrutement et ne fait pas partie des conditions d'emploi. Il nous semblerait donc difficile de la rendre obligatoire pour tous.

Pourtant, nos entrevues et nos questionnaires d'une part et la tradition de plusieurs unités/programmes d'autre part montrent clairement qu'il s'est souvent fait de la recherche appliquée de certains types à ces niveaux. Cela nous semble normal étant donné qu'en dernière analyse ce sont les unités qui sont le mieux placées pour déterminer leurs besoins immédiats et à court terme.

professeurs co-responsables d'un groupe. Ces deux professeurs seraient en classe tant que les étudiants y seraient et se partageraient l'enseignement formel, l'individualisation et peut-être aussi une forme quelconque de rattrapage pour certains étudiants. Tel que mentionnée ailleurs, cependant, il nous semble que l'enseignant ne devrait pas avoir à préparer de matériel, seulement son enseignement. Une telle solution conduirait peut-être à l'augmentation du nombre d'heures en classe au cours de la semaine: nous croyons cependant que c'est la qualité de l'action du professeur qui y gagnerait alors que sa charge réelle de travail resterait sensiblement inchangée. Il vaudrait la peine de faire une expérience contrôlée à ce sujet.

1.4 Les besoins en formation

Nous démontrons abondamment ailleurs (cf. D-3 et D-5) que les besoins en formation sont grands et urgents. Nous voudrions proposer ici que, comme chez un grand nombre d'employeurs, la formation en cours d'emploi devrait être un droit du professeur de langue plutôt qu'une faveur pour bons et loyaux services. Dans l'état actuel des choses, vu le manque apparent d'un programme directeur, il n'était pas essentiel que chaque professeur passe par plusieurs étapes de formation, le produit fini étant bien plus de l'information que de la formation à cause de la durée limitée des stages et du manque de continuité d'un stage à l'autre.

Dans le rapport sur l'étude D-5 - La formation des professeurs de langues, nous proposons que soit mis sur pied un programme intégré de formation dont l'application dépendrait des unités sous la supervision du Service de la formation. Pour qu'un tel programme soit efficace, il faudrait que chaque professeur de langue puisse y consacrer environ cinq semaines (150 heures) par année. Les modalités resteraient à déterminer à savoir s'il vaudrait mieux avoir les cinq semaines à la suite ou cinq périodes d'une semaine où l'on arrêterait les cours pour permettre aux professeurs leurs semaines pédagogiques. Personnellement, nous penchions vers cette dernière solution car nous y voyons des avantages sur le plan de la réduction de la fatigue et de la monotonie tant chez le professeur que chez l'étudiant. Encore là, il y aurait lieu d'expérimenter.

des questionnaires et des entrevues mettent ce problème clairement en évidence. Et si, pour certains purs d'il y a quelques années, on pouvait trouver acceptable, voire même souhaitable, l'ignorance de la langue maternelle de ses étudiants à cause du tabou de l'emploi de cette langue dans l'enseignement, il semble que les tendances les plus récentes dans ce domaine, (nous pensons à l'analyse des erreurs, à l'approche cognitive et même à un retour à l'enseignement traditionnel par exemple), illustrent bien qu'il n'en va plus de même et qu'il faudrait que chaque professeur de langue seconde ait au moins une bonne connaissance analytique de la langue de ses étudiants. D'ailleurs, si notre suggestion du retour progressif à la méthode traditionnelle devait être retenue, ce besoin irait de soi.

1.3 La charge d'enseignement du professeur de langue

Dans la situation présente, on a besoin de la charge complète de trois professeurs pour satisfaire aux besoins de deux groupes (P1, P2 et P3). De cette façon, le professeur P2 donne deux heures d'enseignement quotidien dans le groupe du P1 et la même chose chez le P3. Les commentaires et des étudiants et des professeurs mettent en doute les vertus d'une telle solution. D'abord, les besoins de coordination sont très grands mais ne se concrétisent que très rarement, sauf lorsque les professeurs se rencontrent spécialement en dehors des heures de travail. De plus, le P2 est souvent perçu comme un bouche-trou par les étudiants et il n'est pas identifié au groupe. On ne sait que rarement le nom du P2 et la réciprocité se vérifie souvent en ce qui a trait aux étudiants. Enfin, une telle organisation ne permet que très difficilement toute forme d'individualisation puisque, chacun à chacun, aucun des deux professeurs n'est totalement au courant des progrès et des problèmes des étudiants.

Dans notre étude D-1, nous proposons que la journée d'enseignement soit constituée de trois segments interchangeables, un d'enseignement formel, un d'enseignement individualisé et un troisième d'activités. Nous croyons que pour le bon fonctionnement d'un tel système tout autant que pour les raisons invoquées plus haut, il devrait y avoir deux

1.1 Le recrutement des professeurs de langue

L'acte par lequel on introduit de nouveaux membres dans le

système est le premier point à avoir retenu notre attention. Si on fait une brève rétrospective dans le domaine des conditions de recrutement, on se rend compte que, dans les premières séries d'exigences minimales pour l'obtention du poste, on retrouve le baccalauréat et au moins deux années d'expérience dans l'enseignement de la langue seconde. Alors que le Bureau des langues prenait très rapidement (et trop rapidement!) de l'ampleur, on laissa tomber l'exigence d'expérience car elle empêchait de trouver un nombre suffisant de candidats pour répondre à la demande sans cesse croissante. L'analyse que nous faisons de la situation dans le rapport D-3 - Analyse descriptive du corps enseignant, reflète bien cet état de fait. En effet, la majorité des professeurs ne sont préparés ni sur le plan scolaire ni sur celui de l'expérience pertinente à enseigner une langue seconde. Avec le résultat que l'acquisition de l'expérience se fait le plus souvent au détriment des étudiants qui sont utilisés pour satisfaire les besoins de pratique des nouveaux professeurs alors qu'il n'y a absolument rien des objectifs des programmes de bilinguisme qui justifie cette perte de temps d'étudiant. Cette situation constitue également un très lourd fardeau au niveau de la formation initiale (cf. notre rapport D-5). Il nous semble donc très souhaitable que les conditions minimales pour l'obtention d'un poste de professeur de langue soient spécifiées beaucoup plus clairement dans la convention collective en termes de formation scolaire au domaine de l'enseignement d'une langue seconde et (ou?) d'expérience dans ce même domaine. On éliminerait ainsi une situation qui a donné lieu jusqu'à maintenant à une pléthore de griefs et à beaucoup d'insatisfaction tant chez l'employé que chez l'employeur.

1.2 Le poste de professeur de langue, poste unilingue

Ce fait a toujours causé beaucoup d'anxiété et de frustration chez l'étudiant (et probablement aussi chez l'enseignant). Les résultats

LES CONDITIONS DE TRAVAIL (LAT-1 et LAT-2)

REMARQUES GÉNÉRALES

Remarques préliminaires: lors de sa conception au moment de la mise sur pied du groupe de recherche, le présent projet avait comme raison d'être l'examen complet des conditions de travail comme professeur de langue et comme animateur pédagogique au Bureau des langues en vue de l'établissement d'une description modèle de ces postes. L'étude de la grande variété de documents qui fut mise à notre disposition, les positions relatives de l'employeur et du syndicat des employés ou plusieurs aspects ne semblaient apparaître que pour servir de munitions lors de la négociation du nouveau contrat de travail et, enfin, notre expérience restreinte du domaine des conditions de travail nous firent rapidement nous rendre compte de l'impossibilité d'atteindre les résultats escomptés lors de la rédaction du projet original.

Par contre, les mêmes lectures nous firent percevoir un certain nombre d'aspect des conditions de travail qui pouvaient avoir des conséquences malheureuses à certains niveaux de l'efficacité des LAT-1 et des LAT-2 ou encore sur certains plans des rapports hiérarchiques. Il fut donc décidé de réorienter le projet et de lui donner les buts suivants. Buts de la recherche: a) examiner les divers aspects des postes LAT-1 et LAT-2 et en mettre en évidence les points importants pour la bonne marche de l'enseignement et des activités qui s'y rapportent en vue d'en faire ressortir les lacunes soit au niveau du contenu, soit à celui de la structure; b) tirer les conclusions de cet exercice.

Nous examinons les domaines suivants chez le professeur de langue: recrutement, unilinguisme, heures en classe, le professeur et la formation, le professeur et la recherche. Chez l'animateur pédagogique: recrutement, unilinguisme, formation et animateur pédagogique, évaluation et animateur pédagogique.

TABIE DES MATIERES

PAGE

REMARQUES GENERALES.....	211
1. LE POSTE DE PROFESSEUR DE LANGUE.....	212
1.1 Le recrutement des professeurs de langue.....	212
1.2 Le poste de professeur de langue, poste unilingue.....	212
1.3 La charge d'enseignement du professeur de langue.....	213
1.4 Les besoins en formation.....	214
1.5 La recherche et le professeur de langue.....	215
2. LE POSTE D'ANIMATEUR PEDAGOGIQUE.....	218
2.1 Le recrutement des animateurs pédagogiques.....	218
2.2 Le poste d'animateur pédagogique, poste unilingue.....	219
2.3 L'animateur pédagogique et la formation.....	219
2.4 L'animateur pédagogique et l'évaluation.....	220
2.5 Le conseiller pédagogique.....	221
CONCLUSIONS.....	223

LES CONDITIONS DE TRAVAIL (LAT-1 et LAT-2)

par

R. LeBlanc

G. LeBlanc

Janvier 1976

EXPERIENCE AU BUREAU DES LANGUES

Stagiaires du POC: 2.4 ans
Données générales: 1.2 an

Dans ce cas, il n'y a différence qu'à cause du règlement d'admission au programme qui stipule que le candidat doit avoir complété sa période de stage. Or, cette période est d'une durée d'un an pour chaque poste qu'un même individu peut occuper. Ici encore, les données confirment la similitude qui existe entre la population du POC et celle des données générales.

Cet ensemble de résultats ne fait nullement état d'un effet véritablement néfaste que le Programme d'orientation des carrières aurait pu avoir sur la stabilité du corps enseignant ou sur une portion particulière de celui-là. Au contraire, c'est le professeur moyen qui s'inscrit au POC et ce, en petit nombre. Nous pouvons donc conclure que dans la mesure où l'ampleur du programme respecte le marché du travail dans l'organisme, le POC nous semble constituer une initiative très heureuse dont l'ensemble de la Fonction publique ne peut que profiter.

Au chapitre des points de réflexion, il conviendrait de se demander si la période minimale d'emploi au Bureau des Langues ne devrait pas être portée d'un an à deux ans avant qu'un candidat ne soit admissible au POC. Pour ceux qui n'ont jamais enseigné en particulier, une année d'enseignement ne suffit pas à en faire des professeurs compétents et à l'aise dans leur profession. Cette porte de sortie hâtive pourrait faire perdre de bons professeurs qui n'ont pas su se faire justice. Mais, à l'envers de la médaille, il y a ceux qui sont franchement mauvais...

SCOLARITE

Stagiaires du POC: 17 ans

Bureau des langues: 17 ans

DIPLOMES

Diplôme	POC	N = 199	Bureau des langues	
				N = 734
B.A.	72	36.2	239	32.6
B.A. Spéc.	65	32.7	218	29.7
B.Ed.	0	0.0	24	3.3
B.Péd.	32	16.1	106	14.4
DEC	0	0.0	54	7.3
M.A.	29	14.5	79	10.8
D.E.S.	0	0.0	10	1.4
Doctorat	1	0.5	4	0.5

SPECIALISATIONS

Spécialisation	POC	N = 95	Bureau des langues	
				N = 680
Education	5	5.2	21	3.1
Linguistique	9	9.5	78	11.5
Littérature	38	40.0	243	35.7
Psychologie	2	2.1	12	1.8

Il faut aussi noter que 15 des 21 spécialisations mentionnées dans les données générales sont représentées dans le cadre du Programme d'orientation des carrières. Ces tableaux permettent de constater que sur le plan de la formation scolaire, il n'y a pas de différences significatives entre le groupe général des professeurs de langue et celui du Programme d'orientation des carrières.

passé d'un coup à environ cent trente-quatre hommes/années. On conclura donc que sur ce plan les agissements de la Fonction publique sont en accord avec ses objectifs.

Sur le plan du roulement, nous avons examiné les données pour l'année octobre 1974 - septembre 1975. Au cours de cette période, quarante-neuf professeurs du Bureau des Langues en sont sortis par le biais du Programme d'orientation des carrières, soit 3.1%. (Pour cette portion de notre recherche nous avons dû tenir compte du corps professoral au complet, $N = 1560$, et non pas des seuls professeurs engagés dans les cours continus, de tels chiffres n'étant pas disponibles).

Au cours de la même période, dix professeurs ont été mutés dans des postes en dehors du Bureau des Langues sans passer par le POC, soit 9.6%.

Au total, deux cent huit professeurs ont donc quitté l'enseignement au cours de 1974-75, soit 13.3% de la profession. Contrairement à une croyance passablement répandue, ce taux de roulement se compare avantageusement à celui de l'ensemble de la Fonction publique. En effet, au cours de la même période, et en ne tenant compte que des seuls départs, 39,344 des 258,590 fonctionnaires ont quitté l'emploi du gouvernement, soit 15.2%.

De cet ensemble de données, on peut conclure dans un premier temps que la profession examinée ne souffre pas d'une plus grande instabilité que l'ensemble de la population des fonctionnaires fédéraux. Cette constatation étonne un peu si l'on considère que la majorité de ceux qui s'engagent dans cette profession n'y est pas ou que très peu préparée.

On pourrait croire alors que ce sont justement ceux qui n'ont pas de préparation à l'enseignement de la langue seconde qui vont être le plus intéressés par le POC. Les données sur les 160 participants étudiés sont les suivantes.

2. ROULEMENT DU PERSONNEL

Le Programme d'orientation des carrières (POC) a été mis sur pied pour faciliter aux membres du personnel du groupe de l'enseignement l'accès à d'autres secteurs de la Fonction publique.

Les objectifs du programme sont identifiés comme suit:

- a) découvrir et perfectionner les employés du groupe de l'enseignement de la Commission de la Fonction publique qui veulent poursuivre une carrière nouvelle dans la Fonction publique fédérale, et
- b) permettre aux ministères et organismes d'obtenir des ressources humaines majoritairement francophones qui pourront, après une période de formation, travailler dans les deux langues officielles.

Étant donné que le roulement du personnel, s'il est trop élevé, présente des désavantages sérieux sur la stabilité et la continuité de propos d'un groupe donné et que le POC pouvait, de par sa nature même, contribuer de façon indue à ce roulement, cette portion de notre recherche voulait a) déterminer les effets de l'action du POC sur le roulement dans la profession d'enseignant (LAT-01 et LAT-02) et b) faire la description générale du professeur s'engageant dans ce programme en vue d'en déterminer les caractéristiques particulières dont le recrutement éventuel pourrait tenir compte.

En date du dernier rapport disponible, cent soixante professeurs s'étaient prévus des services du POC depuis sa création, soit en 1972. Ce nombre relativement peu élevé semble s'expliquer et par le fait que l'unité qui était accordée à ce programme à ses débuts et par le fait que tous les professeurs au service du bureau des langues étaient requis dans les écoles. Il apparaît significatif, en effet, qu'au moment où, à cause de changements dans la répartition des responsabilités, un certain nombre de postes risquent de devenir redondants, le budget du POC soit

et qu'un autre 27.8% avait moins d'une année d'expérience à ce même moment. Il n'y avait donc que 24.8% des répondants à avoir plus d'une année d'expérience dans l'enseignement d'une langue seconde.

Pour ce qui est de l'expérience au Bureau des Langues, elle se répartissait comme suit:

EXPERIENCE		Français		Anglais	
N = 369		N = 66			
6 mois et moins	10.0 37	25.8 17			
7 mois et 1 an	41.4 153	21.2 14			
2 ans	25.2 93	18.2 12			
3 ans	10.6 39	13.5 9			
4 ans	4.9 18	6.1 4			
5 ans	3.3 12	3.1 2			
6 ans et plus	4.6 17	12.1 8			

Ici encore, 50.8% occupaient leur poste au Bureau des Langues depuis moins d'un an.

CONCLUSIONS PRELIMINAIRES

Les professeurs de Langue du Bureau des Langues possèdent une bonne instruction mais ne sont généralement pas formés, ni en théorie ni en pratique, à l'enseignement en général et à l'enseignement des langues secondes en particulier. Ceci n'a rien d'étonnant lorsque l'on examine les critères de recrutement de l'employeur.

Les conséquences de cette situation devraient se faire sentir sur l'enseignement et sur les besoins en formation en cours d'emploi. Sous réserve des conclusions de ces autres recherches, il semble bien que l'on puisse noter ici que les domaines du recrutement et des critères d'embauche devraient faire l'objet de recommandations.

L'ensemble du programme de pédagogie. Par contre, il est probable que les 243 spécialisations en littérature recouvrent des réalités bien diverses, y compris les cours de cette discipline dans le cadre d'un baccalauréat général par exemple. Il reste que 35.7% des "spécialisations" sont en littérature. Notons enfin que les 793 diplômés ne produisent que 680 spécialisations.

L'éventail des spécialisations est très vaste et montre bien qu'au niveau du recrutement, cette dimension de la formation du futur maître n'entraine pas véritablement en ligne de compte. Cette situation n'est d'ailleurs pas étonnante vu que la seule donnée spécifique de la convention collective porte sur les diplômés au niveau des exigences minimales.

1.5 EXPERIENCE

Avant leur entrée au Bureau des langues, les répondants avaient l'expérience suivante:

EXPERIENCE	Français	Anglais
6 mois et moins	16.2 62	23.9 16
7 mois et 1 an	10.2 39	11.9 8
2 ans	5.2 20	10.4 7
3 ans	4.5 17	4.5 3
4 ans	2.4 9	3.0 2
5 ans	2.1 8	4.5 3
6 ans et plus	9.9 38	6.0 4
Sans objet	49.5 189	35.8 24
	N = 382	N = 67

On note de prime abord que 47.4% des professeurs n'avaient jamais enseigné la langue seconde à leur arrivée au Bureau des langues

Spécialisations		Français		Anglais	
		N = 384		N = 67	
Administration publique	9			0	
Sociologie	8			1	
Théologie	19			0	
Traduction	60			0	
Autres	0			22	
TOTALUX	571			109	

La convention collective mentionne quatre domaines de spécialisation comme étant "connexes" à l'enseignement des langues, à savoir l'éducation, la linguistique, la littérature et la psychologie. En isolant ces quatre entrées on obtient:

Education		5	16
Linguistique		69	9
Littérature		219	24
Psychologie		4	8
TOTALUX		297 (52.0%)	57 (52.3%)

Le reste des spécialisations va de celle qui a des affinités avec les sciences langagières, la traduction, à celles qui en paraissent très éloignées, la bibliothéconomie et l'éducation physique pour n'en nommer que deux. Et que penser du droit qui constitue la quatrième spécialisation en importance numérique au Bureau des langues?

Il semble certain que cette question n'a pas été interprétée de la même façon par tous les répondants. Ainsi, il est étonnant de constater que si on a 153 diplômés en pédagogie (cf. cette section), il n'y a que 21 spécialisations dans ce domaine. Ceci est probablement dû au système d'options que l'on trouve habituellement dans de tels programmes, options qui sont plus naturellement comptées comme spécialisations que

diplômes. Dans ce cas non plus, étant données les exigences minimales qui sont le baccalauréat, l'employeur ne s'en est tenu au minimum. De fait, les 451 répondants ont reçu environ 580 baccalauréats.

On peut enfin observer un dernier fait sous ce rapport: des 793 diplômes de ces enseignants, 154 sont en "pédagogie", soit 19.4%.

1.4 SPECIALISATIONS

Le tableau des spécialisations présente les chiffres suivants:

Spécialisations	Français	Anglais
	N = 384	N = 67
Anthropologie	8	2
Administration	2	0
Communication	8	1
Science économique	2	2
Education	5	16
Beaux-arts	9	2
Géographie	4	4
Histoire	17	9
Droit	53	0
Bibliothéconomie	3	0
Linguistique	69	9
Littérature	219	24
Mathématique	7	2
Philosophie	25	4
Education physique	35	2
Science politique	5	1
Psychologie	4	8

(Système anglais)		Français		Anglais	
	N = 384		N = 67		
B. Ed.	18	6			
B. Pd.	2	0			
B. Sc.	4	3			
M. A.	26	11			
M. Ed.	7	1			
Ph. D.	1	0			
Teacher's College	12	11			
Teaching Certificate	27	24			
Autre	5	9			
TOTAUX	816	134			

Une première observation montre que les 384 professeurs de Français ont listé 816 diplômes (2.1 par professeur) et les 67 professeurs d'anglais, 134 diplômes (2.0 par professeur). En réalité, ces chiffres ne sont pas assez élevés dans un cas et sont trop élevés dans un autre. En effet, le questionnaire ne prévoyait que quatre réponses possibles. En prenant un cas extrême, celui du doctorat dans le système français par exemple, une personne devait normalement avoir un B.A., une Licence, un DES et le Doctorat. Mais lorsqu'elle en avait, où a-t-elle pu inscrire son B. Péd. et sont Brevet d'enseignement?

Enfin, on a fait une entrée intitulée "Licence (Université) ou Baccalauréat spécialisée" qui prête pour le moins à confusion. En effet, la licence es lettres telle qu'elle a eu cours au Québec, par exemple, exigeait trois années de scolarité après le baccalauréat général: le B.A. spécialisé n'en exige qu'une.

Une fois ces quelques corrections apportées, on trouve quand même que les 384 francophones ont obtenu 697 diplômes (dont 125 dans le système anglophone) et que les 67 professeurs d'anglais ont accumulé 96

1.3 DIPLOMES

La question des diplômes est difficile à examiner étant données la faiblesse de formulation et les erreurs de contenu de la question telle que posée. Voici le tableau obtenu en dépouillant le questionnaire.

DIPLOMES		(Système français)	
Français		N = 384	
Anglais		N = 67	
B. Ped.	104	0	0
B.A.	161	2	3
Brevet "A"	74	3	3
Brevet "B"	6	0	0
Certificat d'enseignement au Collégial (CEC)	5	0	0
Certificat d'enseignement au Secondaire (CES)	10	1	1
Diplôme d'Etudes Collégiales (DEC)	54	0	0
DES	10	0	0
Doctorat	3	0	0
Licence (Univ.) ou Bacc. spécialisée	166	0	0
Maîtrise	32	2	2
Autre	27	2	2
(Système anglais)		Français	
		N = 384	
		N = 67	
		Anglais	
B.A.	31	45	45
B.A. (Hon.)	31	14	14

ANNEES	Français	Anglais
14	3.4	4.5
15	12.5	6.0
16	17.5	28.3
17	28.6	32.8
18	20.6	13.4
19	11.6	7.5
20	3.4	4.5
21	1.1	1.5
22	0.3	1.5
23	0.5	0.0
plus de 23	0.5	0.0

La scolarité moyenne des deux groupes est de dix-sept (17) années. La scolarité minimum exigée par l'employeur est, sinon dans les textes, du moins dans leur interprétation, de quinze ans. En d'autres termes, à cause de la difficulté qu'il y a parfois à établir des équivalences, il a été convenu que quinze années de scolarité équivalaient au baccalauréat qui constitue normalement l'exigence minimale. Il y a lieu de croire que les 16 enseignants qui n'ont que 14 années de scolarité ou bien proviennent d'un système scolaire autre que le nôtre ou bien ont obtenu des équivalences ou des permissions spéciales pour des raisons bien documentées. Quoi qu'il en soit, au vu des exigences telles qu'elles existent, les professeurs de langues ont une scolarité plus qu'adéquate.

1. DESCRIPTION DU CORPS ENSEIGNANT

1.1 AGE, SEXE ET ETAT CIVIL

AGE	Français	Anglais	N = 378	20-29	30-39	40-49	50-59	60	SEXE	Français	Anglais	N = 67	Masculin	Féminin	ETAT CIVIL	Français	Anglais	N = 65	Célibataire	Marié	Séparé ou divorcé	Veuf
				57.6	28.8	6.1	3.0	4.5					35.8	64.2					47.7	47.7	4.6	0.0
				63.5	23.3	8.2	4.5	0.5					39.6	60.4					45.5	47.3	6.9	0.3
				N = 378									N = 374						N = 376			

Sur le plan des données générales, les deux populations d'enseignants sont comparables.

Pour obtenir une description représentative de la profession, nous avons eu recours aux données du Questionnaire Acoca. En effet, si l'on considère que 451 professeurs de langue (LAT-01 et LAT-02) ont effectivement répondu au questionnaire sur une population totale de 787 au niveau du Bureau des Langues et de 124 au niveau des Opérations régionales et que le moment où le questionnaire a été administré n'était pas de nature à biaiser les résultats, il était raisonnable de postuler la représentativité de l'échantillon. (451 sur 911).

ANALYSE DESCRIPTIVE DU CORPS ENSEIGNANT

APPENDICE D-3

Buts

Les buts du projet étaient d'obtenir une description représentative de la profession de professeur de langue aux niveaux LAT-01 et LAT-02 afin de pouvoir mieux étudier ses caractéristiques, son fonctionnement et ses besoins et d'examiner le sujet du roulement du personnel.

Ressources

Le questionnaire "COURS CONTINUS AU BUREAU DES LANGUES :
Version du professeur" préparé par le Service de la Recherche de la
Division des études et auquel il sera fait référence sous le vocable
"questionnaire Acoca";

- Un rapport de R. Labelle : "Rapport statistique LAT-01, LAT-02 et Soutien administratif, Bureau des langues et Opérations régionales";
- La "Liste des effectifs du Bureau des langues" par programme et par poste (mai 1975);
- Une entrevue avec M. Irénée Boivin sur les "cours continus" dans le cadre des opérations régionales;
- Une réunion générale avec P.M. Legris et les agents de la direction du personnel au sujet du Programme d'orientation des carrières (POC);
- Une lettre de P.M. Legris à G. Bibeau sur le même sujet.

TABLE DES MATIERES

1.	DESCRIPTION DU CORPS ENSEIGNANT	
1.1	Age, sexe et état civil	197
1.2	Scolarité	198
1.3	Diplômes	199
1.4	Spécialisations	201
1.5	Expérience	203
	CONCLUSIONS PRELIMINAIRES	204
2.	ROULEMENT DU PERSONNEL	205
	PAGE	

Novembre 1975

R. LeBlanc
G. LeBlanc

Par

ANALYSE DESCRIPTIVE DU CORPS ENSEIGNANT

APPENDICE D-3

- THE TEACHING OF PRONUNCIATION, Haycraft, B., CEC.
- TEACHING SPELLING: CANADIAN WORD LISTS AND INSTRUCTIONAL TECHNIQUES, Thomas, V., GAGE.
- TEACHING THE READING OF FICTION, Parker, E., Guidance Centre, U. of T.
- TEACHING THE LANGUAGE ARTS: LISTENING, SPEAKING, READING, WRITING, Thorn, Braun, GAGE.
- TECHNIQUES OF LANGUAGE CONTROL, Richards, I., Gibson, C., CEC.
- THE TECHNIQUES OF LANGUAGE TEACHING, Billows, F.L., CEC.
- TOPICS IN APPLIED LINGUISTICS, Wardhaugh, R., CEC.
- TOWARDS A SEMANTIC DESCRIPTION OF ENGLISH, Leech, G., CEC.
- *25 CENTURIES OF LANGUAGE TEACHING, Kelly, L.G., CEC.
- UNESCO SOURCEBOOK: TEACHING OF READING, Staiger, GINN & CO.
- *USE AND MISUSE OF LANGUAGE, Hayakawa, School Book Fairs Ltd.
- *THE USE OF ENGLISH, Grimson, A., Warburg, J., Quirk, R. CEC.
- L'UTILISATION DU TABLEAU DE FEUTRE DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES, Romary, G., CEC.
- *LES VERBES FRANCAIS, Burney, P., CEC.
- *THE VISUAL ELEMENT IN LANGUAGE TEACHING, Corder, S. Pitt. CEC.
- VISUAL MATERIALS FOR THE LANGUAGE TEACHER, Wright, A., CEC.
- THE WORKS OF FRANCIS LODWICK, Salmon, V., ed., CEC.
- WRITING ENGLISH LANGUAGE TESTS, Heaton, J., CEC.
- *THE WRITTEN WORD, Baker, S., Barzun, J., Richards, I.A., CEC.

PHONETICS IN LINGUISTICS: A Book of Readings, Jones, W.F., Laver, J., ed., CEC.

PHONICS, LINGUISTICS, AND READING, Durkin, D., Guidance Centre, U. of T.

POUR UNE NOUVELLE PEDAGOGIE DU TEXTE LITTERAIRE, Benamou, M., CEC.

*PROBLEMS AND PRINCIPLES IN LANGUAGE STUDY, Abercrombie, D., CEC.

*PROGRAMMED LEARNING AND THE LANGUAGE TEACHER, Howatt, A.P.R., CEC.

PROGRAMMED PHONEMICS, Richards, R., CEC.

PUTTING WORDS IN THEIR PLACES, Garey, GAGE.

RELATIVE FREQUENCY OF ENGLISH SPELLING, Dewey, F., Guidance Centre, U. of T.

SELECTED PAPERS OF J.R. FIRTH, 1952-59, Palmer, F.R., ed., CEC.

SEMANTICO-SYNTAX, Liefrink, F., CEC.

A SHORT HISTORY OF LINGUISTICS, Robins, R.H., CEC.

SOCIOLOGISTS: A Brief Introduction, Fishman, J.A., CEC.

THE SOCIOLOGY OF LANGUAGE: An Interdisciplinary Approach, Fishman, J.A., CEC.

SPATIAL AND TEMPORAL USES OF ENGLISH PREPOSITIONS: An Essay on
Stratificational Shmanitics, Bennett, D., CEC.

SPEAKING AIDS THROUGH THE GRADES, Carlson, R.K., Guidance Centre, U. of T.

SPEAKING IN MANY TONGUE: Essays in Foreign-Language Teaching, Rivers, W.M., CEC.

SPEECH IN THE ENGLISH NOVEL, Page, N., CEC.

STRUCTURAL ASPECTS OF LANGUAGE CHANGE, Anderson, J.M., CEC.

STUDENT MOTIVATION AND THE FOREIGN LANGUAGE TEACHER, Grittner, F.M., ed.

COPP CLARK.

*STUDIES IN ENGLISH ADVERBIAL USAGE, Greenbaum, S., CEC.

STUDIES IN LANGUAGE, Jacobs, Ginn & Co.

*THE TEACHER'S WORK BOOK OF 30,000 WORDS, Thorndike, E.L. Lorge, I.,
Guidance Centre, U. of T.

TEACHING AMERICAN ENGLISH: A syllabus and Handbook, Sutherland, B., CEC.

TEACHING AND LEARNING ENGLISH, Nasr, R., CEC.

TEACHING CULTURE: STRATEGIES FOR FOREIGN LANGUAGE EDUCATORS, Seelye, H.N. ed.

COPP CLARK.

*TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE, Gurey, P., CEC.

TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE, Bright, J., McGregor, C., CEC.

TEACHING ENGLISH TO IMMIGRANTS, Derrick J., CEC.

*TEACHING FRENCH: AN INTRODUCTION TO APPLIED LINGUISTICS, Politzer, GINN & CO.

THE TEACHING OF LITERATURE, Moody, R., CEC.

THE TEACHING OF ORAL ENGLISH, Palmer, H., CEC.

- THE LANGUAGE EDUCATION OF MINORITY CHILDREN: Selected Readings, Spolsky, B., ed., CEC.
- LANGUAGE STRUCTURES IN CONTRAST, DiPietro, R.J., CEC.
- *LANGUAGE TEACHING ANALYSIS, Mackey, W.F., CEC.
- *LANGUAGE TESTING: THE CONSTRUCTION AND USE OF FOREIGN LANGUAGE TESTS, Lado, R., CEC.
- *LECTURE DES TEXTES ET ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS, Guenier, N., ed., CEC.
- A LINGUISTIC GUIDE TO ENGLISH POETRY, Leech, G., CEC.
- LINGUISTICS, ENGLISH AND THE LANGUAGE ARTS, LeFevre, Carl A., Guidance Centre, U. of T.
- LINGUISTIC AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING, Girard, D., CEC.
- LINGUISTICS AND LANGUAGE, Falk, Ginn & Co.
- *THE LINGUISTIC SCIENCES AND LANGUAGE TEACHING, Halliday, M.A.K., McIntosh, A., Stevens, P., CEC.
- *A LINGUISTIC STUDY OF THE ENGLISH VERB, Palmer, F., CEC.
- LINGUISTIC THEORY, LINGUISTIC DESCRIPTION AND LANGUAGE TEACHING, Roulet, E., CEC.
- THE LARGE FORMULA FOR ESTIMATING DIFFICULTY OF READING MATERIAL, Lorge, I., Guidance Centre, U. of T.
- MASTERING THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET, Decker, D., CEC.
- MEMORY, LEARNING, AND LANGUAGE, Feindel, U. of T. Press.
- THE MOVEMENT OF ENGLISH PROSE, Gordon, I., CEC.
- NEW DIRECTIONS IN TEACHING ENGLISH LANGUAGE, Currie, W., CEC.
- NEW FRONTIERS IN SECOND LANGUAGE LEARNING: Selected Readings, Schuman, J.H., Stenson, N., ed., CEC.
- *THE NEW PATTERN OF LANGUAGE TEACHING, Harding, D.H., CEC.
- LE NIVEAU 2 DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS LANGUE ETRANGERE, Nataf, R., Ed., CEC.
- ORAL PRACTICE IN THE CLASSROOM, Byrne, D., CEC.
- ORIENTATION TO READING, Carton, A.S., CEC.
- *PATTERNS OF LANGUAGE: Papers in General, Descriptive and Applied Linguistics, McIntosh, A., Halliday, M.A.K., CEC.
- PEDAGOGIE DE L'ANGLAIS, Antier, Girard, Hardin, CEC.
- PERFORMING WITH OBJECTIVES, Steiner, F., CEC.
- PHILOSOPHY AND THE NATURE OF LANGUAGE, Cooper, D.E., CEC.

FROM SIGN TO PROPOSITIONS: The Concept of Form in Eighteenth-Century

Semantic Theory, Land, S.K., CEC.

FROM SUBSTITUTION TO SUBSTANCE: A Handbook of Structural Pattern Drills,

Paulston, C., Bruder, M., CEC.

*GENERAL LINGUISTICS: An Introductory Survey (Second Edition), Robins, R.H.,

CEC

GENERATIVE GRAMMAR, STRUCTURAL LINGUISTICS, AND LANGUAGE TEACHING,

Diller, R.C., CEC

GENERATIVE STUDIES IN ROMANCE LANGUAGE, Casagrande, J., Sactuk, B., ed., CEC
LA GRAMMAIRE DU FRANCAIS PARLE, Rigault, A., ed., CEC.

GRAMMATICA SPECULATIVA OF THOMAS OF ERFURT, Bursill-Hall, G., ed., CEC.
GUIDE PEDAGOGIQUE POUR LE PROFESSEUR DE FRANCAIS LANGUE ETRANGERE,

Reboullet, A., ed., CEC.

INDIVIDUALIZED FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION, Grittner, F., Laheike, F.,

COPP CLARK.

INDIVIDUALIZED FOREIGN LANGUAGE LEARNING: An Organic Process, Logan, G.B., CEC.
INDIVIDUALIZING FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION: Proceedings of the Standard

Conference, Altman, H.B., Politzer, R.L., ed., CEC.

INDIVIDUALIZING THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM: Perspective for Teachers,

Altman, ed., CEC.

IN HONOUR OF DANIEL JONES, Abercrombie, D., Fry, D., MacCarthy, P.,

Scott, N., Trim, J., ed. CEC.

IN MEMORY OF J.R. FIRTH, Bazell, C.E., Catford, J.C., Halliday, M.A.K., CEC
L'INTONATION EXPRESSIVE: EXERCICES SYSTEMATIQUES DE PERFECTIONNEMENT,

Callamanc, M., CEC.

*INTRODUCTION A LA PHONETIQUE CORRECTIVE, Léon, P., Léon, M., CEC.

AN INTRODUCTION TO MODERN ENGLISH WORD-FORMATION, Adams, V., CEC.

INVENTAIRE THEMATIQUE ET SYNTAGMATIQUE DU FRANCAIS FONDAMENTAL, Galissou, R., CEC.

*INVESTIGATING ENGLISH STYLE, Crystal, D., Davy, D., CEC.

JOHN WALLIS'S GRAMMAR OF THE ENGLISH LANGUAGE, Kemp, J., ed., CEC.

LANGUAGE AND LANGUAGE TEACHING: CURRENT RESEARCH IN BRITAIN 1971-72,

Center for Information on Language Teaching and Research, CEC.

LANGUAGE AND LEARNING, Britton, School Fairs Ltd.

LANGUAGE AND NATIONALISM: Two Integrative Essays, Fishman, J.A., CEC.

*THE LANGUAGE LABORATORY AND LANGUAGE LEARNING, Dakin, J., CEC.

- DE LA LANGUE PARLEE A LA LANGUE LITTERAIRE, Wagner, E., CEC.
- DE LA LINGUISTIQUE A LA PEDAGOGIE: Le Verbe Français.
- EDINBURGH STUDIES IN ENGLISH AND SCOTS, Aitken, A., McIntosh, A.,
- Palsson, H., ed., CEC.
- EFFECTIVE TECHNIQUES FOR ENGLISH CONVERSATION GROUPS, Dobson, J., CEC.
- ELICITATION EXPERIMENTS IN ENGLISH: LINGUISTIC STUDIES IN USE AND ATTITUDE, Greenbaum, S., Quirk, R., CEC.
- ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE. A Comprehensive Bibliography, Allen, V.F., Forman, S., Guidance Centre, U. of T.
- *ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE: FROM THEORY TO PRACTICE, Finocchiaro, M., CEC.
- *ENGLISH IN ADVERTISING, Leech, G., CEC.
- ENGLISH SPELLING, Dewey, G., Guidance Centre, U. of T.
- ENGLISH TEACHING EXTRACTS, Byrne, D., CEC.
- *ENGLISH THROUGH ACTIONS, Palmer, H., Palmer, D., CEC.
- *ENGLISH TRANSFORMATIONAL GRAMMAR, Jacobs, Rosenbaum, GINN & CO.
- L'ENSEIGNEMENT DE LA CIVILISATION FRANÇAISE, Reboullet, A., ed., CEC.
- *L'ENSEIGNEMENT FACE A LA DIVERSITE DES GRAMMAIRES, François, F., CEC.
- ERROR ANALYSIS, J. Richards, CEC.
- ESSAYS ON BILINGUAL SCHOOLING IN THE UNITED STATES: Its Present Role and Potential Scope, Gaarder, A., CEC.
- ESSAYS ON THE ENGLISH LANGUAGE: Medieval and modern, Quirk, R., CEC.
- *LES EXERCICES STRUCTURAUX, Réquadt, F., CEC.
- *LES EXERCICES STRUCTURAUX POUR QUOI FAIRE?, Delattre, P., ed., CEC.
- *EXERCICES SYSTEMATIQUES DE PRONONCIATION FRANÇAISE, Léon, M., CEC.
- FIRST GRAMMATICAL TREATISE: THE EARLIEST GERMANIC PHONOLOGY, Haugen, E., ed., CEC.
- FOCUS ON THE LEARNER: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher, Oller, J.W., Jr., Richards, J.C., ed., CEC.
- THE FOREIGN LANGUAGE LEARNER: A GUIDE FOR TEACHERS, Finocchiaro, M., Bonomo, M., CEC.
- *FOREIGN LANGUAGE LEARNING: A Psycholinguistic Analysis of the Issues, Jakobovits, L.A., CEC.
- *FORMES STRUCTURALES DU FRANÇAIS, Boy, M., CEC.
- LE FRANÇAIS ORAL, Jones, R.J., Guidance Centre, U. of T.
- LES FRANÇAIS VUS PAR LA PRESSE, Pucheu, CEC.

REFERENCES

- ACTES DU DEUXIEME COLLOQUE CANADIEN DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE, Association Canadienne de Linguistique Appliquée, CEC.
- ACTIVITIES FOR CLASSROOM LEARNING CENTERS, The Instructor Publications Inc.
- THE AMERICAN BILINGUAL TRADITION IN EDUCATION AND ADMINISTRATION, Kloss, H., CEC.
- L'ANALYSE DU FRANCAIS PARLE, Sauvageot, A., CEC.
- *APPLIED LINGUISTICS AND THE TEACHING OF ENGLISH, Fraser, H., Donnell, W., ed. CEC.
- *APPLIED LINGUISTICS AND THE TEACHING OF FRENCH/LINGUISTIQUE APPLIQUEE ET ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS, Léon, P.R., CEC.
- *L'APPRENTISSAGE SYSTEMATIQUE DU VOCABULAIRE, Galissou, R., CEC.
- ATTITUDES AND MOTIVATION IN SECOND-LANGUAGE LEARNING, Lambert, W.E., Gardner, R.C., CEC.
- L'AUDIO-MIRAGE, Fenet, J., Fourquet, M., Le Du, J. F., DIDIER
- AN AUDIOVISUAL PRIMER, Goudket, M., Guidance Centre, U. of T.
- BILINGUAL EDUCATION OF CHILDREN: The St. Lambert Experiment, Lambert, W.E., Tucker, G.R., CEC.
- BILINGUAL EDUCATION IN A BILINGUAL SCHOOL, Mackey, W.F., CEC.
- BILINGUALISM IN EARLY CHILDHOOD, Mackey, W.F., Anderson, T., ed., CEC.
- CAREERS, COMMUNICATION AND CULTURE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING, Gritner, Frank M., ed., COPP CLARK.
- THE CHALLENGE OF COMMUNICATION, Jarvis, Gilbert A., ed., The 1974 ACTFL Annual Review of Foreign Language Education, Vol. 6, COPP CLARK.
- THE CHANGING ENGLISH LANGUAGE, Foster, School Book Fairs Ltd.
- CHANGING PATTERNS IN FOREIGN LANGUAGE PROGRAMS: Report of the Illinois Conference on Foreign Languages in Junior and Community Colleges, 1972, Rivers, W.M., Allen, L.H., Savignon, S.J., Scanlan, R.T., ed.
- LA CLASSE DE CONVERSATION, Damoiseau, R., Burney, P., CEC.
- *COMMON ERRORS IN LANGUAGE LEARNING, George, H.V., CEC.
- THE COMMUNICATIVE TEACHING OF ENGLISH, Candlin, C., ed. CEC.
- LES CONSTRUCTIONS FONDAMENTALES DU FRANCAIS, Le Goffic, P., MacBride, N., CEC.
- THE CONTEXT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING, Jakobovits, L.A., Gordon, B., CEC.
- *CONTRIBUTIONS CANADIENNES A LA LINGUISTIQUE APPLIQUEE, Rondeau, G., ed., CEC.

- FRENCH VERB USAGE - A DIRECT APPROACH FOR AMERICAN STUDENTS, Staaks.
 *GRAMMAIRE DU FRANCAIS CLASSIQUE ET MODERNE, Ed. rev., Wagner, R.,
 Pinchon, J., CEC
- *GRAMMAIRE EXPLIQUEE DE LA LANGUE FRANCAISE, Galichet, G., CEC
- *GRAMMAIRE PRATIQUE DU FRANCAIS D'AUJOURD'HUI, Mager, Cop Clarke
 GRAMMAR OF PRESENT-DAY FRENCH, Mansion, J.E., Clarke Irwin
- LOCUTIONS VIVANTES, Foster, M., Clarke Irwin
- NOUVELLE GRAMMAIRE PRATIQUE DU FRANCAIS, Limbrick, E., Copp, Clark
 PETITE GRAMMAIRE DE L'ANCIEN FRANCAIS, Faral, CEC
- POUR PARLER ET ECRIRE CORRECTEMENT LE FRANCAIS, Rat, M., CEC
- *PRACTICAL HANDBOOK OF CANADIAN FRENCH, Robinson, Scholar's Choice.

ABRÉGE DU DICTIONNAIRE DE LA LANGUE FRANÇAISE, Littre, Beaufean, CEC.
DELMAS-HARRAP FRENCH AND ENGLISH BUSINESS DICTIONARY, Anderla, G.,

Schmidt-Anderla, G., Eds., Clarke-Irwin

A DICTIONARY OF COLOURFUL FRENCH LANGUAGE AND COLLOQUIALISMS, E. and S. Deak,

Clarke Irwin

DICTIONARY OF DATA PROCESSING / DICTIONNAIRE DE L'INFORMATIQUE, Camille, C.,

Dehaine, M., Clarke Irwin

*DICTIONNAIRE DE LA PRONONCIATION FRANÇAISE DANS SON USAGE REEL, Martinet, A.,

Walter, H., CEC

*DICTIONNAIRE DU FRANÇAIS FACILE - 300 MOTS, Verdol, J.

*DICTIONNAIRE FONDAMENTAL, Didier.

*DUDEN FRANÇAIS, Clarke Irwin.

A FIRST FRENCH DICTIONARY, Henstock, C., Clarke Irwin

GASC's CONCISE DICTIONARY OF THE FRENCH AND ENGLISH LANGUAGES, rev. by J. Marks.

Clarke Irwin

GASC's LITTLE GEM FRENCH DICTIONARY, Marks, J., Clarke Irwin.

HARRAP'S CONCISE FRENCH & ENGLISH DICTIONARY, Jago, R.P., Clarke Irwin

HARRAP'S ENGLISH-FRENCH DICTIONARY OF SLANG AND COLLOQUIALISM, Marks, G.,

Johnson, C., Clarke Irwin

HARRAP'S FRENCH-ENGLISH DICTIONARY OF SLANG AND COLLOQUIALISMS, Marks, J.,

Clarke Irwin

HARRAP'S NEW POCKET FRENCH AND ENGLISH DICTIONARY; Forbes, P., Ledesert, M.,

Clarke Irwin

*HARRAP'S NEW SHORTER FRENCH AND ENGLISH DICTIONARY, Mansion, J.E.,

Clarke Irwin

*HARRAP'S STANDARD FRENCH AND ENGLISH DICTIONARY, Mansion, J.E., Clarke Irwin

HARRAP'S NEW STANDARD FRENCH AND ENGLISH DICTIONARY, Mansion, J.E., Clarke Irwin

*MICRO ROBERT EN POCHE, Robert, GAGE

*PREMIER DICTIONNAIRE EN IMAGES, Didier.

VOCABULAIRE FONDAMENTAL ILLUSTRE, Kropman, C., Sclarone, A., Sistermans, A.,

Clarke Irwin

MARIE-CLAIRE BLAIS, Cinéma Ltd., (film)

MARCEL DUBE, Cinéma Ltd., (film)

JACQUES FERRON, QUI ETES-VOUS?, Cinéma Ltd., (film)

ALAIN GRANDBOIS, Cinéma Ltd., (film)

GASTON MIRON, Cinéma Lt., (film)

LE PAYS DE MENAUD, Felix-Antoine Savard, Cinéma Ltd., (film)

YVES THERIAULT, Cinéma Ltd., (film)

GUIDE FRANCE: MANUEL DE CIVILISATION FRANÇAISE, Michard, G., CEC.
HISTOIRE DE LA LITTÉRATURE CANADIENNE-FRANÇAISE PAR LES TEXTES,
Bessette, G., Geslin, L., Parent, C., CEC.
ICI ON PARLE FRANÇAIS, Éducationnel Film Distributors.
IMAGES DE LA FRANCE CONTEMPORAINE, Série, Éducationnel Film Distributors.
*JEUX CULTURELS, Taylor, M., Copp Clark.
JEUX DE GRAMMAIRE, De Roussy de Sales, R., Copp Clark.
JEUX FACILES, Taylor, M., Copp Clark.
UNE FOURNÉE AU LYCÉE, Éducationnel Film Distributors.
LANGUAGE VISUALS, Copp Clark.
LÉTTRES D'UN AMI FRANÇAIS, Éducationnel Film Distributors.
LET'S PLAY GAMES IN FRENCH, Crawshaw, Bernard E., Copp Clark.
MANUEL ILLUSTRÉ D'HISTOIRE DE LA LITTÉRATURE FRANÇAISE, Lanson, G.,
Tuffrau, P., CEC.
MARCEL À PARIS, Éducationnel Film Distributors.
MISSION SPÉCIALE, Davoust, E.-P., Clarke Irwin.
MOTS CROISÉS FACILES, De Roussy de Sales, R., Copp Clark.
LE PIQUE-NIQUE, Éducationnel Film Distributors.
LE PLUS PETIT ANGE, Coronet Films.
PRÉCIS D'HISTOIRE DE LA LITTÉRATURE FRANÇAISE, De Plinval, CEC.
LE QUATORZE JUILLET, Éducationnel Film Distributors.
QU'EST-CE QUE NOUS VOYONS, Bourne, J.D., Clarke Irwin.
QUELLE CHANCE, Éducationnel Film Distributors.
REGARDEZ! RACONTEZ!, Blackshaw, W.S., Walker, J.F.M., Clarke Irwin.
REGENTS SONOFILMSTRIPS: THINGS FRENCH SERIES, CEC.
LES SAISONS, Éducationnel Film Distributors.
SEJOUR EN FRANCE, Série, Éducationnel Film Distributors.
TRENTE PETITS DIALOGUES, Ceppi, Marc, Clarke Irwin.
TROIS PRETENDANTS - UN MARI, Oyono-Mbia, Guillaume, Clarke Irwin.
LA VIE DANS UNE FERME FRANÇAISE, Coronet Films.
VISAGES DE LA VILLE LUMIÈRE, Éducationnel Film Distributors.
VOIX DU SOLEIL, Éducationnel Film Distributors.
DONNÉES SUR LE QUÉBEC, Bolly, R., Dubuc, A., Gagnon, F.M., Rioux, M.,
Presses de l'Université de Montréal.
LA VIE FAMILIALE DES CANADIENS FRANÇAIS, Garigue, P., Presses de
l'Université de Montréal.

ALLONS EN FRANCE - Série, 2 films, Educational Film Distributors.

L'AMERIQUE DU NORD: LA COTE PACIFIQUE, Coronet Films.

L'AMERIQUE DU NORD: LES APPALACHES, Coronet Films.

L'AMERIQUE DU NORD: LES GRANDES PLAINES, Coronet Films.

L'AMERIQUE DU NORD: LES HAUTS PLATEAUX DE L'OUEST, Coronet Films.

L'AMERIQUE DU NORD: LES MONTAGNES ROCHUEUSES, Coronet Films.

L'AMERIQUE DU NORD: LES PLAINES CENTRALES, Coronet Films.

L'AMERIQUE DU NORD: LES PLAINES COTIERES DE L'ATLANTIQUE, Coronet Films.

*AMUSONS-NOUS, Taylor, Maurie, COPP CLARK (JEUX)

L'ARRIVEE A PARIS, Educational Film Distributors.

AUJOURD'HUI NOUS VISITONS PARIS, Educational Film Distributors.

AU RESTAURANT, Educational Film Distributors.

BELL'S FRENCH PICTURE CARDS, Ceppl, Marc, Clarke Irwin.

CENT UNE ANECDOTES FACILES, Watson, J.R., Clarke Irwin.

LA CHANSON QUEBECOISE, Tremblay, R., Kovik, CEC.

CHEZ NOUS, Educational Film Distributors.

LE CINEMA FRANCAIS AUJOURD'HUI, McBride, N., CEC.

LA CIVILISATION FRANCAISE, Biancpain, M., Couchoud, J.-P., CEC.

CLASSROOM GAMES IN FRENCH, Taylor, Maurie, COPP CLARK.

COMMENT VIVENT LES FRANCAIS, Girod, R., Grand-Clément, F., CEC.

COURSES ET ACHATS, Educational Film Distributors.

CUISINE FACILE EN FRANCAIS FACILE, Lichet, R., CEC.

DISCOTHEQUE LITTERAIRE DE POCHE, Collection, CEC.

DIALOGUES COMIQUES, De Roussey de Sales, R., COPP CLARK

DIALOGUES FACILES, De Roussey De Sales, R., COPP CLARK

DOCUMENTS ET CIVILISATION DU MOYEN AGE A 1944, Babin, J., Babin, N.,

Brunel, F., Carroute, M., Clagat, C., Fontenay, M., Gauvard, G.,

Mathieux, J., Peronnet, M., Pierre, M., Sohn, A., CEC.

EN SCENE, Levy, H., Clarke Irwin.

L'ENTENTE CORDIALE, Educational Film Distributors.

FAISONS DU THEATRE, Levy, H., Clarke Irwin.

A FRENCH VOCABULARY FOR ADVANCED LEVEL, Thimann, I.A., Clarke Irwin. (JEUX)

LES GRANDES ETAPES DE LA CIVILISATION FRANCAISE - SON EXTENSION AU CANADA,

Thoraval, J. ed., CEC.

EXERCICES

*EXERCICES SYSTEMATIQUES SUR LES STRUCTURES DU FRANCAIS, Bibeau, G., Ladouceur, M.,

Leblanc, R., Livres 1 et 2, CEC.

EXERCICES IN FRENCH PHONICS, Nachtmann, GAGE.

*IMPROVING FRENCH PRONUNCIATION, Léon, M., CEC.

Compréhension orale et écrite

AUDITORY AND READING COMPREHENSION EXERCISES IN FRENCH, Bernstein, M., CEC.

CHOISISSONS BIEN, Derham, L.M., Clarke Irwin.

Expression écrite

LA DISSERTATION FRANCAISE, Thoraval, J., CEC.

A GUIDE TO ADVANCED FRENCH ESSAY WRITING ON TOPICAL THEMES, Porter, J.,

Clarke Irwin.

VERS L'EXPRESSION ORALE ET ECRITE, Bouquet, G., Morand, M., Andouze, M., CEC.

Tests

CEC PLACEMENT TEST FRANCAIS LANGUE SECONDE, Dumesnard, A., CEC.

L'EXAMEN ORAL, Coggin, Philip A., Clarke Irwin.

RAPID TEST VOCABULARY GAME, Thiessen, Copp Clark.

*PREMIERS TEXTES LITTÉRAIRES, Gaurevitch, Stadler, Ginn & Co.
 LA PRESSE A L'ÉCOLE, Kovik, CEC.
 *LE QUÉBEC: TRADITION ET ÉVOLUTION, Hichman, Mentha, Moreau, GAGÉ.
 RECUEIL DE LECTURES, Stock, D., Stock, M., COPP CLARK.
 RIONS ENCORE, Sanouillet, Stickland, COPP CLARK.
 ROMANCIERS ET CONTEURS DU 19^e SIÈCLE, Sarell, J., Sarell, J., CEC.
 *SILHOUETTE DE LA FRANCE, Loy, GINN & CO.
 *TEXTES EN FRANÇAIS FACILE, Collection, CEC.
 VISAGE PALE SUR FOND VERT, Tremblay, R., Bastien, A., Segers, J., CEC.

ANTHOLOGIE D'HUMOUR FRANCAISE, Mankin, Szogi, GAGE.
 LES BELLES HISTOIRES DU CANADA ET DE LA FRANCE, Theodore, Legault, GAGE.
 LE BOURGEOIS GENTILHOMME, Molière, ed. Wilson, R.A., COPP CLARK.
 LES CENT FEMMES DE JEROME GRANDVILLIERS, Sarel, J., CEC.
 CHOUCAS, CLARKE IRWIN.

CLASSICS IN FRENCH LITERATURE, collection, Peyrazat, J., CEC.
 COMMENT VIVENT LES QUEBECOIS, Major, H., CEC.

CONTES DE NOS JOURS, Torrens, Sanders, COPP CLARK.
 CONTEURS DU CANADA ET DE LA FRANCE, Theodore, Parisien, Legault, GAGE.
 EASY FRENCH READER, de Roussy de Sales, R., COPP CLARK.

ESCAPADE, Gauvenet, Hélène, DIDIER.

FENETRES SUR LA VIE, Waters, Little, GINN & CO.

FLAMMARION JEUNESSE, collection, GAGE.

FRENCH PASSAGES FOR COMPREHENSION AND LANGUAGE PRACTICE, Martin, J., CLARKE IRWIN.

FRENCH SHORT STORIES, Hills and Holbrook.

FRENCH STORIES: DUAL LANGUAGE, Fowle, School Book Fairs Ltd.,

LES GRANDES ETENDUES SAUVAGES, collection Time Life, CEC.

LES GRANDES EPOQUES DE L'HOMME, collection Time Life, CEC.

HISTOIRES DROLES, Peyrazat, J., CEC.

LIFE IN A FRENCH FAMILY, Ellis, D.L., CLARKE IRWIN.

LIFE IN A FRENCH TOWN, Ellis, D.L., CLARKE IRWIN.

LIRE ET SAVOIR (série), Didier.

LISONS DONC! De Sauzé, E.B., Clarke Irwin.

LE LIVRE DE MON AMI, France, A., Clarke Irwin.

LE MONDE DES ARTS, collection Time Life, CEC.

LE MONDE DES SCIENCES, collection Time Life, CEC.

LE MONDE VIVANT, collection Time Life, CEC.

LE NOTAIRE DU HAVRE, Duhamel, Georges, CLARKE IRWIN.

LES ORIGINES DE L'HOMME, collection Time Life, CEC.

PETITE POULE D'EAU, Roy, G., Clarke Irwin.

PLEURE PAS, GERMAINE, Jasmín, C., presented by Smith, D., Robinson, S., CEC.
 LA PORTE OUVERTE, Ginn & Co.

CAHIER D'EXERCICES

- COURS D'ORTHOGRAPHE, Bled, E., Bled, O., CEC.
- *DE L'ORAL A L'ECRIT, Gtrot, J., Joyal, R., MacKay, A., Obadia, A.,
Park, W., CEC.
- *EXERCICES EN FRANCAIS FACILE, Lichet Raymond, COPP CLARK.
- *FRENCH STRUCTURE IN REVIEW, Edwards, S.A., COPP CLARK.
- *FRENCH VERB DRILLS, de Roussy de Sales, R., COPP CLARK.
- JEUX DE MOTS, Beaulieu-Plouffe, Claire, Didier.
- MON CAHIER, Fenley, G., COPP CLARK.
- *PAR EXEMPLE, Lemye, J.C., CEC.
- LA VIE VERB BLANKS, COPP CLARK.
- *WORKBOOK IN EVERYDAY FRENCH, Charbonneau, G.W., Séguin, H., CEC.

- *ACTIVE REVIEW OF FRENCH, Poltzer, Ginn & Co.
- ADAPTATION AUDIO-VISUELLE DU COURS DE LANGUE ET DE CIVILISATION FRANCAISES, Mauger, G., Bouton, CEC
- CONNAISSANCE DU FRANCAIS, Maubrey, GAGE
- *COURS DE LANGUE ET DE CIVILISATION FRANCAISE, Mauger, G., Niveaux 1 à 4, CEC
- COURS MOYEN DE FRANCAIS, Jeanerit, F.S.A., Hslop, E.E., Lake, M.H., Clarke-Irwin.
- *CURRENT FRENCH, St. John, Jones, Stickland, COPP CLARK
- DESTINATION PARIS, Gaunt, P., de Fragüter, B., Lanchy, L., CEC.
- *DE VIVE VOIX, CREDIF, DIDIER.
- *L'ECHELLE: STRUCTURES ESSENTIELLES DU FRANCAIS, Poltzer, Haglwara, Gardner, GINN & CO.
- *EN FRANCAIS, Didier
- *FIRST FRENCH - LE FRANCAIS NON SANS PEINE, Barrette, Braun, GAGE
- *LE FRANCAIS ACCELERE, Mauger, G., Bruezère, M., CEC.
- LE FRANCAIS ET LA VIE, Mauger, G., Bruezère, M., CEC
- *LE FRANCAIS INTERNATIONAL, 1^{ere} version, Rondeau, G., J.-P. Vinay,
- Léon, P., Léon, M., CEC
- *LE FRANCAIS INTERNATIONAL, 2^e version, Calvé, P., Rondeau, G., Vinay, J.-P., Germain, C., Leblanc, R., Rondeau, F., CEC
- LE FRANCAIS VIVANT, Stock, Jeanneret, COPP CLARK
- LA FRANCE EN DIRECT, Capelle, Capelle, Quenelle, Grandclément, GINN & CO.
- FRENCH 1 - FRENCH 4, O'Brien, Lafrance, Brachfeld, Churchill, Thompson, Valette, GINN & CO.
- INITIATION A L'EXPRESSION ECRITE, Didier
- *J'ECOUTE, JE PARLE, Duplantie, R., Chataignier, L., GAGE
- *LE PONT SONORE, Pimsleur, Paul, DIDIER
- PREMIERES ANNEES DE FRANCAIS, Keiser, William E., Clarke-Irwin.
- SCENES ET SEJOURS, Valdman, Belasco, Steiner, GAGE
- SECOND FRENCH - LE FRANCAIS NON SANS PEINE, Barrette, Braun, GAGE
- SEE IT AND SAY IT IN FRENCH, Madregal, School Book Fairs.
- SONS ET SENS, Valdman, Belasco, Steiner, GAGE
- *STRUCTURES ET VISAGES DU FRANCAIS INTERNATIONAL, Vinay, J.-P., Vinay, M.P., Rondeau, G., Rondeau, F., Lynch, D.B., CEC.
- *VOIX ET IMAGES DE FRANCE, Didier.

TESTS (ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE)

ENGLISH STRUCTURE TESTS, Ilyin, C., Best, J., CEC
GRADED ENGLISH TEST PAPERS, Heaton, J., Stocks, J., CEC
ILYIN ORAL INTERVIEW TEST, (Revised Edition), Ilyin, D., CEC
INTERMEDIATE TEST PAPERS IN ENGLISH GRAMMAR AND VOCABULARY, Mills, A., CEC
OBJECTIVE ENGLISH TESTS, Eberton, A., CEC
SELECTED TESTS IN READING, Heaton, J., CEC
TEST DE CLASSEMENT CEC - ANGLAIS LANGUE SECONDE, Dousnard, A.,
Charbonneau, G.W., Racine, S., CEC
TEST DE RENDEMENT - AGLAIS LANGUE SECONDE, Charbonneau, G.W., Dousnard, A.,
CEC
TEST AND DRILLS IN ENGLISH GRAMMAR, (Revised Edition), Dixon, R.J., CEC.
TEST YOUR ENGLISH, Nation, P., CEC.

CIVILIZATION

BRITISH INDUSTRIES AND THEIR ORGANIZATION, Allen, G., CEC
BUSINESS IN BRITAIN, Packman, R., CEC
DOSSIERS DE CIVILISATION, collection, CEC
THE ENGLISH IMAGINATION, Holroyd, S., CEC
FOCUS ON BRITAIN, Kitchen, M., CEC
HISTORY OF THE ENGLISH SPEAKING PEOPLES, Wheeler, Sir Mortimer, Roper, H.T.,
Taylors, A.J.P. Eds., Leamat Ltd.
LONGMAN BACKGROUND BOOKS, collection, CEC
THE MATERIAL RESOURCES OF BRITAIN, Monkhouse, F., CEC
THE UNITED KINGDOM TODAY, Derry, T., CEC
VIEWPOINTS, O'Neill, R., Scott, R., CEC

LONGMAN FIRST ENGLISH DICTIONARY, Frisby, A., CEC
 LONGMAN JUNIOR ENGLISH DICTIONARY, Frisby, A., CEC
 *MORE ENGLISH IDIOMS FOR FOREIGN STUDENTS, Worral, A., CEC
 THE NEW METHOD ENGLISH DICTIONARY, West, M., Endicott, J., CEC
 A PRACTICAL GUIDE TO COLLOQUIAL IDIOM, Ball, W., CEC
 *ROGET'S THESAURUS, CEC
 A SECOND BOOK OF ENGLISH IDIOMS, Collin, V., CEC.
 A THIRD BOOK OF ENGLISH IDIOMS, Collins, V., CEC

THE SYSTEM OF ENGLISH GRAMMAR, Long, Long, GAGE
A UNIVERSITY GRAMMAR OF ENGLISH, Quirk, R., Greenbaum, S., CEC

Dictionaries

AMERICAN UNIVERSITY WORD LIST, Pransinskas, J., CEC
A BOOK OF ENGLISH IDIOMS, Collins, V., CEC
THE CANADIAN READER'S DICTIONARY, West, M., Mackey, W.F., CEC
CASSELL'S COMPACT FRENCH-ENGLISH/ENGLISH-FRENCH DICTIONARY, Girard, D.,
DuLong, G., CEC
CASSELL'S NEW FRENCH-ENGLISH/ENGLISH-FRENCH DICTIONARY, Girard, D.,
DuLong, G., CEC
COMMON ENGLISH PROVERBS, Johnson, A., CEC
*COMMON ENGLISH SAYINGS, Johnson, A., CEC
DAISY, Cook, A.-L., CEC
A DICTIONARY OF NEW ENGLISH, Barnhart, C., ed., CEC
DICTIONNAIRE CLASSIQUE ANGLAIS-FRANCAIS ET FRANCAIS-ANGLAIS, Petit, Savage,
CEC
DICTIONNAIRE ANGLAIS-FRANCAIS, Petit, CEC
DICTIONNAIRE FRANCAIS-ANGLAIS, Petit, Savage, CEC
A DICTIONARY OF SPELLING, West, M., CEC
*AN ELEMENTARY SCIENTIFIC AND TECHNICAL DICTIONARY, Flood, W., West, M., CEC
ENGLISH IDIOMS FOR FOREIGN STUDENTS, Worral, A., CEC
*ESSENTIAL IDIOMS IN ENGLISH, (Revised Edition), Dixon, R.J., CEC
A GENERAL SERVICE LIST OF ENGLISH WORDS, West, M., ed., CEC
GLOSSARY OF FRENCH AND ENGLISH MANAGEMENT TERMS, Ceveney, J., Moore, S.J.,
CEC
*HANDBOOK OF AMERICAN IDIOMS AND IDIOMATIC USAGE (Revised Edition),
Whitford, H., Dixon, R.J., CEC
A HANDY BOOK OF COMMONLY-USED AMERICAN IDIOMS, Wilner, S., CEC
IDIOMS IN ACTION: A KEY TO FLUENCY IN ENGLISH, Reeves, G., CEC
AN INTERNATIONAL READER'S DICTIONARY, West, M., CEC
LONGMAN ENGLISH LAROUSSE, CEC.

THE CHOICE OF WORDS, COLLINS V., CEC
COLLECTION HU, CEC.

COMMON MISTAKES IN ENGLISH, FITLIKIDES, T., CEC

A COMPREHENSIVE ENGLISH GRAMMAR, ECKERSLEY, C., ECKERSLEY, J., CEC

A CONCISE ENGLISH GRAMMAR FOR FOREIGN STUDENTS, ECKERSLEY, C., CEC

CORRECT YOUR ENGLISH, MENDELSSOHN, B., PALMER, J., CEC

DESKBOOK OF CORRECT ENGLISH, WEST, M., KIMBER, P., CEC

THE GOOFICON: A REPAIR MANUAL FOR ENGLISH, BURT, M., KIPARSKY, C., CEC
A GRAMMAR OF CONTEMPORARY ENGLISH, QUIRK, R., GREENBAUM, S., LEECH, G.,
Svartvik, J., CEC.

*GRAMMAR OF ENGLISH WORDS, PALMER, H., CEC

A GRAMMAR OF MODERN ENGLISH FOR FOREIGN STUDENTS, MILLER, C., CEC

*A HANDBOOK OF ENGLISH GRAMMAR, ZANDVOORT, R., CEC

*A HANDBOOK OF ENGLISH USAGE, TENNANT, J., CEC

MEANING AND THE ENGLISH VERB, LEECH, G., CEC

*MODERN AMERICAN USAGE, FOLLETT, W., CEC

LES MOTS ANGLAIS, NOVIOT, CEC

NEW INTERMEDIATE ENGLISH GRAMMAR, WARD, J., CEC

ONE WORD AND ANOTHER, COLLINS, V., CEC

OVERSEAS STUDENTS' COMPANION TO ENGLISH STUDIES, HEATON, J., STOCKS, J., CEC

PRACTICAL ENGLISH USAGE FOR OVERSEAS STUDENTS, TREGIDGO, P., CEC.

*PREPOSITIONS AND ADVERBIAL PARTICLES, HEATON, J., CEC

PRESENT-DAY ENGLISH SYNTAX, SCHEURWEGHS, G., CEC.

REVISION ENGLISH, FORREST, R., CEC

RIGHT WORD, WRONG WORD, COLLINS V., CEC.

*A SHORT INTRODUCTION TO ENGLISH GRAMMAR, SLIDD, J., GAGE

*STRUCTURAL ESSENTIALS OF ENGLISH, WHITEHALL, H., CEC

*THE STRUCTURE OF ENGLISH, FRIES, C., CEC.

SUNDAY AFTERNOONS, KINGSBURY, R., O'Shea, P., CEC. (SONGS)
TIME FOR A SONG, Lee, W., Doddridge, M., CEC.
WALT PICTURES FOR LANGUAGE PRACTICE, Byrne, D., Hall, D., CEC.
WHAT DO YOU THINK?, Byrne, D., Wright, A., CEC. (PICTURES)

ADDITIONAL MATERIAL FOR TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

- *THE CARTERS OF GREENWOOD, Alexander, L.G., CEC. (FILMS)
- *CONVERSATION EXERCISES IN EVERYDAY ENGLISH, Jerrom, M., Szkutnik, L., CEC. (DIALOGUES)
- CBC AUDIOTAPE CATALOGUES, CBC.
- *EASY ENGLISH DIALOGUES, West, M., CEC
- ENGLISH CONVERSATION PRACTICE, Method, K., CEC. (DIALOGUES)
- ENGLISH OCCASIONS/MORE ENGLISH OCCASIONS, Johnson, A., CEC. (DIALOGUES)
- ENGLISH THROUGH SONGS: A SONGBOOK FOR ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE, Richards, J., Poliquin, M., CEC.
- *EVERYDAY DIALOGUES IN ENGLISH (Revised Edition), Dixon, R.J., CEC
- EXERCISES IN ENGLISH CONVERSATION (Revised Edition), Dixon, R.J., CEC. (DIALOGUES)
- *FOR AND AGAINST, Alexander, L.G., CEC. (DEBATES)
- GENERAL SERVICE ENGLISH WALL PICTURES, Gatenby, E., Eckersley, C., CEC
- GOODBYE RAINBOW, Wilson, K., CEC (SONGS)
- HOW TO SAY IT, Binham, P., CEC. (DIALOGUES)
- IMPROVE YOUR ENGLISH, West, M., Bricault, M., Costello, R., CEC. (DIALOGUES)
- JABBERWOCKY, Wakeman, A., CEC. (GAMES)
- LET'S TALK, Finocchiaro, M., CEC. (DIALOGUES)
- MAKE YOUR POINT, Alexander, L.G., Vincent, M., CEC. (DISCUSSIONS)
- MISTER MONDAY AND OTHER SONGS FOR THE TEACHING OF ENGLISH, Wilson, K., CEC
- PHRASAL VERBS IN CONVERSATION, Mortimer, C., CEC. (DIALOGUES)
- PICTURES FOR WRITING, Sohn, School Book Fairs Ltd.
- PRACTICAL CONVERSATION IN ENGLISH, Hall, E., CEC. (DIALOGUES)
- SITUATIONAL DIALOGUES, Ockenden, CEC.
- SKILL GAMES TO TEACH READING, The Instructor Publications.
- SKITS IN ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE, Hines, M., CEC.
- SONGS AND RHYMES FOR THE TEACHING OF ENGLISH, Dakin, J.
- SPEAKING AND WRITING WITH COMIC STRIPS, Rollet, G., Tremblay, R., CEC
- SPEAKING ENGLISH, Lobb, C., CEC. (DIALOGUES)
- SPELLING "USED WORDS", Scholar's Choice.

- ACTIVE INTONATION, Cook, V., CEC
- COLLOQUIAL ENGLISH PRONUNCIATION, Pring, J., CEC
- *DRILLS AND TESTS IN ENGLISH SOUNDS, Hill, L., CEC
- *DRILLS IN ENGLISH SENTENCE PATTERNS, Leblanc, R., Bibeau, G., CEC
- DRILLS IN ENGLISH STRESS-PATTERNS, Guierre, L., CEC
- *ENGLISH CONVERSATION READER, MacCarthy, P., CEC
- *ENGLISH INTONATION PRACTICE, Kingdon, R., CEC
- ENGLISH LANGUAGE UNITS, Nuttall, C.F., ed., CEC
- *AN ENGLISH PHONETICS COURSE, Christophersen, P., CEC
- ENGLISH STRUCTURE MANIPULATION DRILLS, Tatham, M., CEC
- *THE GROUNDWORK OF ENGLISH INTONATION, Kingdon, R., CEC
- *THE GROUNDWORK OF ENGLISH STRESS, Kingdon, R., CEC
- INTONATION OF COLLOQUIAL ENGLISH, (New Edition), O'Connor, J., Arnold, G., CEC
- *LIVING ENGLISH SPEECH, Allen W., CEC
- MODERN ENGLISH PRONUNCIATION PRACTICE, Mackenzie, M., CEC
- NORTH AMERICAN PRONUNCIATION EXERCISES IN ENGLISH, Clarey, E., Dixon, R.J., CEC
- ORAL PATTERN DRILLS IN FUNDAMENTAL ENGLISH, Dixon, R.J., CEC
- P.A.L. PROGRESSIVE AUDIO-LINGUAL DRILLS IN ENGLISH, Stiehlitz, F., CEC
- PATTERNS OF ENGLISH PRONUNCIATION, Bowen, J., CEC
- PHONETIC SYMBOLS FOR ENGLISH, Kingdon, R., CEC
- PHONETEKON: A VISUAL AID TO PHONETIC STUDY, Houston, Quinn, Gage
- PRACTICE THROUGH PICTURES, Heaton, J.B., CEC
- PRONUNCIATION CONTRASTS IN ENGLISH, Nilsen, D., Nilsen, A., CEC
- SAY IT WITH RHYTHM, Arnold, G., Toolley, O., CEC
- SOUND RIGHT, Mortimer, C., CEC
- SOUND TEACHING: A LABORATORY MANUAL OF AMERICAN ENGLISH, Dixon, R.J.
- Boggs
- *SPOKEN ENGLISH, Shillan, D., CEC
- TENSE DRILLS, Giggins, L., Shoebridge, D., CEC

IN YOUR OWN WORDS, Davison, N., Robertson, E., Clarke-Irwin
 *JUNIOR ENGLISH COMPOSITION AND GRAMMAR, Bright, J., CEC
 *KEY WORDS FOR EASY SPELLING, Fittikides, T., CEC
 *MODERN ENGLISH BUSINESS LETTERS, King, F., Cree, D., CEC
 MONARCH PRESS BLUE BOOKS, Collection, CEC
 ON WRITING, BY WRITERS, West, M., Ginn & Co.
 PATTERNS OF ENGLISH, Stott, D.H., Brook Educational Publishing Ltd.,
 PRECIS PRACTICE FOR OVERSEAS STUDENTS, Bright, J., Nicholson, K., CEC
 *A PROGRAMMED APPROACH TO WRITING, Gordon, Burgard, Young, Ginn & Co.
 PROGRESSIVE PICTURE COMPOSITIONS, Byrne, P., CEC
 SECRETARIAL ENGLISH, Sheff, D., CEC
 *SIXTY STEPS TO PRECIS (new edition), Alexander, L.G., CEC
 *THE STRUCTURE OF TECHNICAL ENGLISH, Herbert, A., CEC
 STYLES OF ADDRESS, Measures, Scholar's Choice
 WRITE ME A REAM, Kung, L.A. Viscount, R.R., Guidance Centre, U. of T.
 WRITING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE, Friend, Gage Educational Publishing Ltd.
 WRITING: UNIT LESSON IN COMPOSITION, Blickhahn, Brown, Cossitt, Cox,
 DeConti, Fratessa, Hill, Kowalski, Lavin, Meyers, Monahan, Pierce,
 Tanner, Tuohy, Velte, Ginn & Co.

WRITING SKILLS

*ADVANCED EXERCISES IN ENGLISH FOR FOREIGN STUDENTS, Judd, J., CEC
A COMMERCIAL COURSE FOR FOREIGN STUDENTS, Eckersley, C., Kaufmann, W.,
Elliot, A., CEC

COMPOSITION UNITS, Horn, V., CEC

CONSTRUCTION AND CREATION, Glemmow, John, Clarke-Irwin

*CONTROLLED COMPOSITION IN ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE, Paulston, C.,

Dykstra, G., CEC

ENGLISH AND AMERICAN BUSINESS LETTERS, Eckersley, C., Kaufmann, W., CEC

ENGLISH COMMERCIAL PRACTICE AND CORRESPONDENCE (New Edition), Eckersley, C.,

Kaufmann, W., CEC

*ENGLISH COMPOSITION COURSE FOR OVERSEAS STUDENTS, Bright, J., CEC

ENGLISH COMPOSITION FOR BEGINNERS, Chapman, L., CEC

*ENGLISH COMPOSITION FOR FOREIGN STUDENTS, Campbell, R., CEC

ENGLISH COMPOSITION LESSONS, Chapman, L., CEC

ENGLISH IN BUSINESS, Schifffrin, R., Uteda, B., Golstein, E., Books 1 and 2,

CEC

ENGLISH PRACTICE FOR ENGINEERS, Hawkey, M., CEC

ESSAY AND LETTER WRITING, Alexander, L.G., CEC

EXECUTIVE ENGLISH, Binham, P., Books 1 to 3, CEC

*EXERCISES IN ENGLISH FOR FOREIGN STUDENTS, Judd, J., (Revised Edition), CEC

EXPANDING SPELLING SKILLS, The Instructor Publications Inc.

FOLIOS FOR WRITERS, Vance, B., Milne, M., Clarke-Irwin.

FROM PARAGRAPH TO THEME, Hudson, H., Imhoof, M., CEC

GUIDED COMPOSITION EXERCISES, Spencer, D., CEC

GUIDED COMPOSITION IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING, Alexander, L.G., CEC

HANDBOOK OF BASIC ENGLISH SKILLS, Bossone, Reid, Ginn & Co.

A HANDBOOK OF COMPOSITION, Brown, Douglas M., Clarke-Irwin.

HELP YOURSELF TO READ, WRITE AND SPELL, Books 1 and 2, Loesel, Ginn & Co.

IMPACT ASSIGNMENTS IN ENGLISH, Heath, R., CEC

IN OTHER WORDS, Alexander, L.G., Wilson, C., CEC

*INTERMEDIATE DICTATION EXERCISES FOR OVERSEAS STUDENTS/ADVANCES DICTATION

EXERCISES FOR OVERSEAS STUDENTS, Allen, John C., CEC

LISTENING COMPREHENSION (ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE)

COMMERCIAL ENGLISH COMPREHENSION PASSAGES, Fisher, C.

CONSTRUCTIVE COMPREHENSION, Cobb, D., CEC

COURS DE COMPREHENSION ORALE, C.R.A.P.E.L., CEC

IMPROVING LISTENING SKILLS, The Instructor Publications, Inc.

INTERMEDIATE COMPREHENSION PASSAGES (new Edition), Byrne, D., CEC

LISTENING COMPREHENSION, Byrne, D., CEC

QUESTION & ANSWER, Alexander, L.G., CEC

SELECTIONS FOR DEVELOPING ENGLISH LANGUAGE SKILLS, (Revised Edition),

Finocchiaro, M., Lavenda, CEC

TELL US A STORY, Alexander, L.G., CEC

LONGMAN INTEGRATED COMPREHENSION AND COMPOSITION SERIES, Alexander, L.C.
ed., CEC

LONGMAN SIMPLIFIED ENGLISH SERIES, collection, Williams, G.K., ed., CEC

LONGMAN STRUCTURAL READERS, collection, ALLEN, W., ed., CEC

MODERN ENGLISH READINGS, (New Edition), Gilchrist, A., CEC

MODERN READING, collection, CEC

A NEW CERTIFICATE COMPREHENSION COURSE, Etherton, A., CEC

NEW METHOD SUPPLEMENTARY READERS, collection, West, M., Swan, D., eds., CEC

NEW SWAN SHAKESPEARE, collection, Lott, B., ed., CEC

NEW SWAN SHAKESPEARE ADVANCED SERIES, collection, Lott, B., ed., CEC

NOW READ ON, Sachs, T., CEC

PICK AND CHOOSE, Best, R., CEC

PLEASANT BOOKS IN EASY ENGLISH, Thornley, G.C., ed., CEC

POETRY AND PROSE APPRECIATION, Alexander, L.G., CEC

PRACTICE YOUR ENGLISH, Thornley, G.C., CEC

THE PRACTICAL READERS, Thornley, G.C., ed., CEC

PRACTICE IN MEDICAL ENGLISH, Methold, K., CEC

READING ACTIVITIES WITH THE TAPE RECORDER, The Instructor Publications Inc.

READ ALL ABOUT IT!, Musman, R., CEC

A READER IN MECHANICAL ENGINEERING, Shaliff, R., CEC

READING FOR ADULTS, Lewis, R., CEC

READING SKILL BUILDER AUDIO LESSONS, Reader's Digest

READING YOUR WAY TO ENGLISH, Fitzgerald, S., CEC

ROBINSON CRUSOE/THE MYSTERY OF THE ISLAND, CEC

TECHNICAL ENGLISH SUPPLEMENTARY READERS, CEC

TEN SHORT STORIES, Nasr, R., CEC

TWENTY SHORT STORIES, Nasr, F., CEC

THIRTY SHORT STORIES, Nasr, F., CEC

UNDERSTANDING TECHNICAL ENGLISH, Methold, K., Waters, D., CEC

READING COMPREHENSION (ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE)

- AMERICAN CLASSICS, collection, Dixon, R.J., ed., CEC
- L'ANGLAIS PAR LA LITTÉRATURE, Richard, Hale, CEC
- BASIC LITERARY SERIES, collection, Hall, E.
- THE BRIDGE SERIES, collection, Bright, J. ed., CEC
- *BRIGHTER ENGLISH, Eckersley, C., CEC
- BRITISH AND AMERICAN ENGLISH: BOOK I, Ward, J., CEC
- CANADIAN AND AMERICAN MODERN SHORT STORIES IN ENGLISH, Dixon, R.J., Roter, H., CEC
- COMPREHENSION AND PRECIS PIECES FOR OVERSEAS STUDENTS, Hall, L., CEC
- THE CRITICISM OF POETRY (New Edition), Burton, S., CEC
- THE CRITICISM OF PROSE, Burton, S., CEC
- DEVELOPING READING SKILLS - ADVANCED, Markstein, L., Hirasawa, L., CEC
- EASIER ENGLISH PRACTICE, Thornley, G.C., CEC
- EASY COMPREHENSION PIECES, Harrop, L., CEC
- EASY READING SELECTIONS IN ENGLISH (Revised Edition), Dixon, R.J., CEC
- ELEMENTARY COMPREHENSION PASSAGES AND EXERCISES, Johnson, A., CEC
- ELEMENTARY READER IN ENGLISH, (Revised Edition), Dixon, R.J., CEC
- ENGLISH READING SELECTIONS, Thornley, G., CEC
- LES ÉTATS-UNIS, P. and M. Carpentier-Fialip, R. Lamar, CEC
- EXERCISES IN READING COMPREHENSION, Tibbitts, E., ed., CEC
- FACTS AND FICTION IN EASY ENGLISH, collection, Quenelle, G., ed., CEC
- A FIRST BOOK IN COMPREHENSION, PRECIS AND COMPOSITION, Alexander, L.G., CEC
- FURTHER COMPREHENSION AND PRECIS PIECES FOR OVERSEAS STUDENTS, Hall, L., Fielden, R., CEC
- FURTHER PRACTICE IN ENGLISH, Thornley, G.C., CEC
- GRADED COMPREHENSION FOR ADVANCED STUDENTS, Fisher, D., Day, J., CEC
- THE HERITAGE OF LITERATURE SERIES, collection, Parker, E., ed., CEC
- I'LL TELL YOU A TALE, Serrallier, I., CEC
- INDIVIDUALIZED READING ACTIVITIES, The Instructor Publications, Inc.
- LITERARY APPRECIATION, Moody, H., CEC
- LIVES OF ACHIEVEMENT, collection, CARTER, M., ed., CEC
- LONGMAN ABRIDGED BOOKS, collection, CEC
- LONGMAN IMPRINT BOOKS, collection, Morland, M., ed., CEC

WORKBOOKS (ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE)

- ADVANCED ENGLISH VOCABULARY, Barnard, H., Levels 1 to 4, CEC
- *BRIGHTER GRAMMAR, Eckersley, C., Macaulay, M., Levels 1 to 4, CEC
- BUILDING ENGLISH SENTENCES, Hall, E., CEC.
- ENGLISH GRAMMAR AND EXERCISES, Chapman, L., Books 1 to 4, CEC
- ENGLISH STRUCTURE PRACTICE, Drummond, G., CEC
- THE ENGLISH WE USE, Heaton, J., Close, R., (New Edition), CEC
- GRADED ENGLISH EXERCISES FOR SECONDARY SCHOOLS, Etherton, A., Books 1 to 3, CEC
- *GRADED EXERCISES IN ENGLISH FOR CANADIAN STUDENTS, Dixon, R.J., CEC
- *AN INTERMEDIATE ENGLISH PRACTICE BOOK, Corder, S. Pitt, CEC.
- LITTLE MONSTERS, Bournival, P., CEC
- *LIVING ENGLISH STRUCTURE, Allen, W.S. (Revised Edition), CEC
- *LIVING ENGLISH STRUCTURE FOR SCHOOLS, Allen W.S., CEC
- LONGMEN ELEMENTS OF ENGLISH SERIES, Allen, W.S. ed., CEC
- *MODERN ENGLISH PRACTICE, Clarke, D., Mackenzie, M., CEC
- *A NEW WORKBOOK IN ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE, Dionne, R., Davis, B., CEC
- *PICTURE COMPOSITION BOOK, Hill, L., CEC
- *PRACTICE EXERCISES IN EVERYDAY ENGLISH, Dixon, R.J., CEC
- PRACTICE IN STRUCTURE AND USAGE, Ward, J., CEC
- *PRACTICE IN THE USE OF ENGLISH, Ward, J., CEC
- *REGENTS AND CEC ENGLISH WORKBOOKS, Dixon, R.J., CEC
- A UNIVERSITY GRAMMAR OF ENGLISH WORKBOOK, Close, R.,
- *USING PREPOSITIONS AND PARTICLES, Heaton, J.B., Workbooks 1 to 3, CEC
- A WORKBOOK IN ORAL ENGLISH PRACTICE, Finocchiaro, M., Rousseau-McCormack, D.,
- Books 1 to 3, CEC.

KERNEL LESSONS PLUS, O'Neill, R., CEC

*LADO ENGLISH SERIES, Lado, R., Levels 1 to 6, CEC

LEARNING TO USE ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE, Finocchiaro, M.,
Rousseau-McCormack, D., Levels 1 to 3, CEC

MASTERING MODERN ENGLISH, Ethern, A., CEC

METHOD 203, Bournival, P., Levels 1 to 6

*MODERN AMERICAN ENGLISH, Dixon, R.J., (Rev. Ed.), Levels 1 to 6, CEC

NGE MAINLINE, Alexander, L.G., Levels 1 to 2, CEC

*NEW CONCEPT ENGLISH, Alexander, L.G., Levels 1 to 3, CEC

NEW HORIZONS IN ENGLISH, Mellgren, Lars, Walker, Michael, Upshur, Joh,
Levels 1 to 6, Editions du Renouveau Pédagogique.

*THE NEW INTERMEDIATE ENGLISH COURSE, Ward, J.M., Levels 1 to 2, CEC

*PREPARATORY TECHNICAL ENGLISH, Pittman, G., CEC

REGARDS SUR LA JEUNESSE COMTEMPORAINE / LE MONDE DES JEUNES AUJOURD'HUI
ET DEMAIN, Richard, P.-M., CEC

SECOND BOOK IN ENGLISH, Dixon, R.J. (Rev. Ed.), CEC

*SITUATIONAL ENGLISH, Levels 1 to 3, CEC

STRATEGIES, Abbs, B., Ayton, A., Freefairn, I., CEC

TODAY, Hardin, Ruard, CEC

THE TURNERS, CEC

VARIETIES OF ENGLISH, Moody, H., CEC

METHODS

AN ADVANCED ENGLISH PRACTICE COURSE, Day, J., CEC
 BEGINNING LESSONS IN ENGLISH, Fisher, I., Dixon, R.J. (Revised Edition), CEC
 CAN'T YOU SPEAK ENGLISH?, Dubessy, CEC

COME AND CONQUER ENGLISH, Marcel Didier (Canada) Ltée.

*COMPLETE COURSE IN ENGLISH, Dixon, R.J. (Revised Edition), Levels 1 to 4, CEC
 *A COURSE IN BASIC SCIENTIFIC ENGLISH, Ewer, J., Latorre, G., CEC
 COURS INTENSIF D'ANGLAIS ORAL, C.R.A.P.E.L., CEC

A DIRECT METHOD ENGLISH COURSE, Gatenby, E., Levels 1 to 5, CEC

ELEMENTARY SCIENTIFIC ENGLISH PRACTICE, Thornley, G., CEC

EASIER SCIENTIFIC ENGLISH PRACTICE, Thornley, G., CEC

ENGLISH AT WORK, Knight, M., Woolrich, B., CEC

ENGLISH 1: A BASIC COURSE FOR ADULTS, Mackey, I., CEC

ENGLISH IN ACTION, Dixon, R.J., CEC

ENGLISH LANGUAGE FOR SCHOOL CERTIFICATE, Nicholson, K., Bright, J., CEC
 ENGLISH NOW, Ioannou, A., Papadopoulos, A.,

ENGLISH SELF-TAUGHT: A MULTIMEDIA PROGRAMMED COURSE IN ENGLISH AS
 A SECOND LANGUAGE, Hall, E., Levels 1 to 12, CEC

*ENGLISH STEP BY STEP WITH PICTURES, Bogs, Dixon, (Rev. Ed.), CEC
 *THE ENGLISH WE USE FOR SCIENCE, Close, R., CEC

ENGLISH: YOUR NEW LANGUAGE, Bernado, Leo V., Pantell, Dora F., Levels
 1 to 2, GLC Publishers Ltd.

*ESSENTIAL ENGLISH FOR FOREIGN STUDENTS, Eckersley, C. (New Ed.),
 Levels 1 to 4, CEC

*AN EVERYDAY ENGLISH COURSE FOR FOREIGN STUDENTS, Eckersley, C.E., CEC
 *FOUNDATIONS OF ENGLISH, Hicks, D. (New E.), Levels 1 to 3, CEC

FURTHER SCIENTIFIC ENGLISH PRACTICE, Thornley, G., CEC

A GRADED SECONDARY SCHOOL ENGLISH COURSE, Etherton, A., Thornley, G.C.,
 Levels 1 to 5, CEC

A GUIDE TO THE BUSINESS WORLD, Packman, R., (Second Ed.), CEC

KERNEL LESSONS INTERMEDIATE, O'Neill, R., Kingsbury, R., Yeaton, T.,
 Scott, R., CEC

Monsieur Raymond LeBlanc,
ILV.

Cher Monsieur,

Veuillez trouver ci-jointe une bibliographie traitant de l'enseignement et l'apprentissage du français et de l'anglais, langues secondes.

Cette bibliographie comprend les item suivants:

1. Anglais, langue seconde

- a) Methodes
- b) Cahiers d'exercices
- c) Compréhension écrite
- d) Compréhension orale
- e) Expression écrite
- f) Exercices structuraux et exercices de phonétique
- g) Matériel additionnel (jeux, films, chansons, etc...)
- h) Grammaires et dictionnaires
- i) Textes de civilisation
- j) Tests

2. Français, langue seconde

- a) Methodes
- b) Cahiers d'exercices
- c) Compréhension écrite
- d) Exercices (structuraux et phonétiques)
- e) Compréhension orale et écrite
- f) Expression écrite
- g) Tests
- h) Matériel additionnel (films, jeux, chansons, etc...)
- i) Dictionnaires et grammaires

3. Textes de références

Cette bibliographie a été compilée à partir de catalogues de diverses maisons de publications. Les astérisques indiquent que l'item se retrouve dans la bibliographie du Bureau des langues.

J'espère que ce travail sera à votre satisfaction.

Mychelle Tremblay

Cette recherche se voulait une analyse de la variété, quantité et disponibilité du matériel didactique du Bureau des Langues. Il n'entrerait pas dans le cadre de ce rapport de porter un jugement sur la qualité du matériel (voir Appendice D-1).

Le matériel de base satisfait à tous ces critères. Les professeurs ne sont pas privés d'outils sur ce plan et il ne s'est trouvé personne, au cours des entrevues, qui se soit plaint de la situation actuelle.

Il y a une abondance d'ouvrages de référence dans les centres de documentation et à la bibliothèque, et qui peuvent se consulter facilement. Etant donné l'importance de la collection de la bibliothèque, on aurait sans doute intérêt à comparer ses titres à celle d'une bibliothèque spécialisée dans les mêmes domaines (par exemple, la bibliothèque de l'Ontario Institute for Studies in Education) pour s'assurer qu'il ne s'y trouve aucune lacune.

La banque de matériel additionnel semble avoir été constituée au fur et à mesure des besoins qui se sont fait sentir. Tout comme dans le commerce, elle comprend des films, des jeux, des chansons, des textes, etc, et elle est relativement importante si on considère l'ensemble des sources. Son utilisation est laissée à l'initiative des professeurs. L'enquête réalisée auprès des animateurs laisse penser que le corps professoral est assez mal préparé à l'intégration de ce type de matériel dans la démarche pédagogique. La difficulté se situerait au niveau de l'utilisation.

Il ressort de l'analyse qui précède que le corps professoral ne souffre pas d'un manque d'outils. L'étape suivante consisterait à voir comment ce matériel est exploité sur le plan pédagogique. Faute d'initiation préalable, il y a fort à craindre que les initiatives individuelles laissent quelque peu à désirer ou que le matériel disponible soit sous-utilisé.

4.2 Le matériel utilisé

Selon les animateurs interrogés, le matériel utilisé serait, par ordre d'importance:

	Programme A	Programme B	Total
Exercices (écrits ou oraux)	13	10	23
Préparations de leçons	7	5	12
Méthodes d'appoint	6	--	6
Matériel additionnel	5	6	11
Tests	5	--	5
Ouvrages de référence	1	2	3
TOTAUX	37	23	60

Le nombre de réponses des animateurs du programme B est moins élevé. A cause de l'existence du centre commun, il leur est difficile de savoir exactement ce que les professeurs utilisent, sauf par les échanges qu'ils ont avec eux. A l'inverse, le nombre de réponses et de catégories nommées est plus grand pour les animateurs du programme A.

Le matériel additionnel ne vient pas en première place comme on aurait pu le croire. Ce sont les exercices et les préparations de leçons que les professeurs choisissent d'abord. On peut dès lors se demander si le matériel de base prévoit suffisamment d'exercices pour l'appropriation de la matière enseignée.

4.3 La fréquence d'utilisation

Quant à la fréquence d'utilisation, elle dépend semble-t-il d'un certain nombre de facteurs, dont le niveau des étudiants et l'intérêt du professeur*. Les professeurs qui enseignent au premier niveau seraient plus susceptibles d'utiliser les exercices et ceux qui enseignent au deuxième niveau, le matériel additionnel. Il s'agit de tendances générales car il y a beaucoup de variation dans les comportements individuels.

* Les animateurs n'ont pu se prononcer sur la fréquence réelle d'utilisation mais ils estiment que deux fois par semaine doit représenter la moyenne. Certains professeurs font une visite quotidienne au centre de documentation, d'autres n'y vont jamais.

Les données qui suivent proviennent de l'enquête déjà mentionnée auprès de 27 animateurs pédagogiques des programmes A et B. Trois aspects principaux ont été retenus : la diffusion de l'information, le matériel effectivement utilisé, la fréquence d'utilisation. Il s'agit uniquement du matériel complémentaire.

4.1 La diffusion de l'information

Le personnel de chaque unité d'enseignement est informé des ressources du centre de documentation par divers moyens.

	Programme A	Programme B
distribution du répertoire	3	8
information transmise par l'animateur		
pédagogique	2	2
annonces (babillard, notes de service, réunions, etc.)	8	8

Dans une unité, entre autres, le responsable du centre de documentation organise des réunions d'information dans le but de sensibiliser les professeurs aux possibilités d'utilisation de ce matériel.

Les professeurs jouent aussi un rôle dans la diffusion de l'information au cours des échanges qu'ils ont entre eux.

Tout porte à croire que les professeurs sont en général assez bien informés. La difficulté se situerait plutôt au niveau de l'exploitation qui est faite de ce matériel en salle de classe. Plusieurs animateurs étaient d'avis qu'il y avait là des lacunes. Le choix de matériel approprié au niveau des étudiants, ou encore l'utilisation des fins pédagogiques précises, sont des problèmes souvent rencontrés et que les professeurs n'arrivent pas toujours à résoudre. Ce qui faisait dire à un animateur qu'il y aurait avantage à initier les professeurs à l'utilisation du matériel complémentaire.

examen attentif révèle que tous les périodiques importants en linguistique, en enseignement des langues et plusieurs en pédagogie apparaissent au catalogue. Comme dans toutes les bibliothèques, les périodiques se consultent sur place. Ce léger inconvenient est compensé par le service de reproduction qui y est offert. De plus, la bibliothèque publie le sommaire des périodiques et revues qu'elle reçoit et le distribue sur demande.

Le catalogue des livres n'a pas été remis à jour depuis 1969 quoique des suppléments paraissent de temps en temps. Des suppléments des dernières années n'ayant pas été transmis, il s'est avéré impossible de comparer la liste préalablement établie à celle de la bibliothèque. Mentionnons, toutefois, que les usagers peuvent faire commander les livres de leur choix, à condition qu'ils puissent être classés dans les domaines reconnus par la bibliothèque et que la consultation de "suppléments" récents montre que la bibliothèque est tenue à jour.

La préparation de leçons de langue seconde nécessite souvent la consultation de grammaires et de dictionnaires. Ces ouvrages constituent des outils essentiels à l'exercice quotidien de la profession. Les périodiques et les livres portant sur l'enseignement des langues représentent pour certains une source continue de renouvellement et pour d'autres une façon d'acquérir des connaissances et de perfectionner des techniques.

3.1 Les centres de documentation

Les grammaires et les dictionnaires étant d'usage courant, ils devraient normalement faire partie du matériel des centres de documentation. Par contre, il serait étonnant d'y voir figurer des périodiques et des livres professionnels en grand nombre.

Des 29 grammaires de la langue anglaise qui ont été dénombrées, 9 apparaissent sur la liste du programme C et 6 des 31 dictionnaires. Quatre des dix grammaires de langue française se trouvent sur les rayons des centres de documentation.

En réalité, dans un seul centre de documentation, la liste comporte 23 dictionnaires, 12 grammaires, 3 périodiques professionnels et 25 livres traitant soit de la langue française, de la linguistique appliquée ou de l'andragogie! Aucun ne porte sur l'enseignement d'une langue seconde.

3.2 La bibliothèque

La bibliothèque représente sans aucun doute la source la plus importante de documentation professionnelle.

Les abonnements aux revues, périodiques et journaux sont très nombreux. Le classement adopté rend difficile le compte exact. Un

2.3.2 Enseignement de l'anglais langue seconde

Marché Canadien Programme C

Methods	44	13
Workbooks	23	12
Reading comprehension	59	1
Listening comprehension	9	0
Writing skills	44	12
Drills and phonetic exercises	28	9
Additional material	32	5
Civilisation	10	0
Tests	10	0

Notons en passant qu'une lecture rapide des deux tableaux

démontre que le matériel didactique pour l'enseignement de l'anglais langue seconde est plus abondant que celui du français langue seconde.

La documentation disponible au programme C pour la compréhension orale et écrite ne correspond pas à la liste établie. Dans la liste de matériel complémentaire soumise, "compréhension écrite" comprend 18 titres et "Dialogues and oral practice", 12 titres. La liste fait aussi état de 15 films dont la durée varie de 5 à 60 minutes et de 21 enregistrements sur ruban magnétoscopique.

Une liste du matériel didactique destiné à l'enseignement du français et de l'anglais langues secondes a été établie dans le but de voir dans quelle mesure le matériel des centres de documentation se comparait avec celui qui est présentement offert au Canada par les maisons d'éditions.

2.3.1 L'enseignement du français langue seconde

Marché Canadien Centre de documentation

Méthodes	30	15
Cahiers d'exercices	11	7
Exercices de prononciation	2	1
Compréhension oral et écrite	2	0
Expression écrite	3	0
Tests	3	0
Matériel additionnel (films		
(36), jeux, cartes-		
illustration, images,		
disques, culture et		
civilisation, etc.)	69	2

Le peu de titres sous la rubrique "matériel additionnel" n'indique pas véritablement l'absence de ce type de matériel. D'une part, les films de la série "En français" sont régulièrement utilisés comme matériel complémentaire, sans compter les projections hebdomadaires offertes par le service de l'animation socio-culturelle. D'autre part, des travaux effectués par les professeurs (notamment Le Falot, recueil de chansons québécoises) sont comparables au matériel commercial et peuvent être mieux adaptés à la situation de l'apprenant adulte. Même si les centres de documentation ne gardent pas de films en permanence (sauf en rotation "En français" et "En France avec Nicolas") ils mettent à la disposition de leurs usagers des listes de films qui peuvent avoir un certain intérêt pour les étudiants.

Le matériel des centres de documentation comprend également des acétates, des documents sonores, des préparations de leçons et des exercices-maison très abondants et très variés pour l'enseignement de points grammaticaux particuliers (le subjonctif, le conditionnel, les expressions de temps, etc.)

2.2 Le service de l'animation socio-culturelle

Ce service a mis sur pied une médiathèque comprenant des films, des journaux, des enregistrements sonores, des bandes magnéto-scopiques, divers documents publiés par les ministères et auxquels les professeurs ont accès.

En outre, il publie mensuellement un recueil d'articles de journaux (les dossiers de presse), et des dossiers d'actualité (la femme, la crise du pétrole, etc.). Chaque projection de film est précédée de la publication d'un document de présentation que les professeurs exploitent en salle de classe.

2.3 Les centres de documentation

Six des sept unités d'enseignement du programme A* disposaient au moment de l'enquête, d'un centre de documentation. L'origine de ces centres est attribuable à une initiative prise par des professeurs. Une pièce a été réservée à l'entreposage du matériel et un professeur détaché d'enseignement assume la responsabilité de la bonne marche du centre. Son travail consiste à inscrire les entrées et les sorties, à répondre aux demandes et à conseiller à l'occasion les professeurs dans le choix du matériel. Il tient le fichier à jour et veille au classement.

La situation est quelque peu différente au Centre Asticou où on a préféré créer un centre commun. Quatre unités ont quand même mis sur pied des mini-centres pour répondre aux besoins les plus fréquents des professeurs de façon à éviter les déplacements.

Le centre de documentation du programme C est comparable à ceux des programmes A et B. Par contre, la liste de matériel soumise par chacune des unités d'enseignement du programme D est en général moins importante en titres et très variable d'une unité à l'autre.

* Pour les besoins de la compilation, les deux unités d'enseignement situées à 15 rue Bisson, à Hull, font partie du programme A et celle situées au Centre Asselford-Martin, à Ottawa, du programme B.

A cause de la nature des cours continus et intensifs et partant, des besoins exprimés par les fonctionnaires-étudiants, il semble que le matériel de base ne soit pas suffisant pour assurer un enseignement varié et intéressant. La mise sur pied du service de l'animation socio-culturelle est symptomatique à cet égard.

On entend par matériel complémentaire diverses méthodes vendues dans le commerce, des exercices oraux et écrits en sus de ceux prévus par les méthodes de base, des enregistrements sonores, des films, des jeux, des chansons, des textes variés, etc.

La bibliothèque, le service de l'animation socio-culturelles et les centres de documentation des unités d'enseignement mettent à la disposition des professeurs (et des étudiants) un matériel varié et relativement facile d'accès.

2.1 La bibliothèque

Elle offre un certain nombre d'ouvrages d'intérêt général en français et en anglais, dont plusieurs publications québécoises (histoire, romans, etc).

Les étudiants et les professeurs peuvent recourir aux services de la bibliothèque. Les usagers peuvent commander par téléphone et se prévaloir du service de courrier interne. La proximité de la bibliothèque du lieu de travail a sûrement une certaine influence sur le degré de fréquentation. Ainsi, on voit mal comment un professeur, ou un étudiant, du Centre Asticou se déplacerait pour inventorier les rayons lorsque la bibliothèque est située au Centre d'enseignement de Carson.

En dépit de son accès plus difficile pour un grand nombre de personnes, elle n'en demeure pas moins une source intéressante de textes écrits.

1. LE MATERIEL DIDACTIQUE DE BASE

Le Bureau des langues a élaboré la plus grande partie du matériel didactique qui sert à l'enseignement du français et de l'anglais secondes. On peut signaler pour l'enseignement du français au premier niveau, Dialogue Canada 1 (version salle de classe), Approche traditionnelle, Dialogue Canada programmé; au deuxième niveau, le Bloc I et l'Ensemble pédagogique; pour l'enseignement de l'anglais, Contact Canada.

La responsabilité de la distribution du matériel a été confiée au service de la Gestion du Matériel qui publie un Catalogue du matériel pédagogique français et English Materials Catalogue. Le catalogue du matériel français donne la liste du matériel produit par le Bureau des langues, mais offre aussi Active French, FMAV, LFI I et II (version originale), LFI (deuxième version), VIF I et II.

On peut citer, à titre d'exemple, la liste du matériel disponible pour l'enseignement de Dialogue Canada 1 (édition corrigée):

Livre du maître (1 à 45)
Livre de l'élève (1 à 45)
Méthodologie
Films fixes (1 à 45)
Bandes (1 à 45) (ou cassettes)
Exercices de laboratoire
Bandes - laboratoire (ou cassettes)
Exercices de révision
feuilles de correction
tableaux diagnostiques
bandes (ou cassettes)
Lectures complémentaires (maître et élève)
Lectures
Dictées (31 à 45)
Tests de rendement
Franco-Fun (jeux)

Les unités d'enseignement commandent selon leurs besoins à partir du catalogue. Au cours des entrevues avec les animateurs pédagogiques, ces derniers se sont déclarés satisfaits de la situation sur ce plan.

INVENTAIRE DU MATÉRIEL DISPONIBLE

Le matériel didactique* étant l'instrument de travail privilégié du professeur, il n'est pas sans intérêt d'étudier attentivement cette question. Dans l'hypothèse où cet appui serait insuffisant, la qualité de l'enseignement pourrait s'en ressentir.

Cette recherche avait pour objectif: a) d'identifier les services qui disposent d'une banque de matériel et d'en obtenir la liste; b) d'examiner cette liste en regard des critères de variété, quantité, accès et utilisation.

Le présent rapport s'appuie sur les données suivantes:

- a) Listes de matériel didactique fournies par
- la Bibliothèque du Bureau des Langues (volumes et périodiques)
 - le service de la Gestion du matériel
 - le programme C
 - le programme D
 - le programme B
 - le programme A
 - le service de l'animation socio-culturelle
- b) Entrevues de 27 animateurs pédagogiques des programmes A et B portant sur l'utilisation du matériel.
- c) Liste du matériel didactique pour l'enseignement du français et de l'anglais langue seconde actuellement offert dans le commerce. Cette liste a été compilée à partir des catalogues des maisons d'édition canadiennes les plus réputées.

* On entend par matériel didactique, les méthodes, le matériel complémentaire tels les exercices de tous types, les films, les chansons, les jeux, etc. et les textes de référence (dictionnaires, grammaires, volumes ou périodique traitant de l'enseignement des langues).

TABLe DES MATIERES

PAGE

1.	LE MATERIEL DIDACTIQUE DE BASE.....	148
2.	LE MATERIEL COMPLEMENTAIRE.....	149
	2.1 La bibliothèque.....	149
	2.2 Le service de l'animation socio-culturelle.....	150
	2.3 Les centres de documentation.....	150
3.	LES TEXTES DE REFERENCE.....	153
	3.1 Les centres de documentation.....	153
	3.2 La bibliothèque.....	153
4.	L'UTILISATION DU MATERIEL.....	155
	4.1 La diffusion de l'information.....	155
	4.2 Le matériel utilisé.....	156
	4.3 La fréquence d'utilisation.....	156
	CONCLUSIONS.....	157
	APPENDICE D-2A.....	159

INVENTAIRE DU MATERIEL DISPONIBLE

Par

R. LeBlanc
G. LeBlanc

Décembre 1975

LEVEL FOUR BOOKS

ET-490 The Peter Principle (Class Tape) E-490 The Peter Principle (Teacher's Manual)
E-491 The Peter Principle (Student Workbook)
E-492 The Department Manager (Teacher's Manual)
E-493 The Department Manager (Student Manual)
E-494 The Vice President (Teacher's Manual)
E-495 The Vice President (Student Workbook)
E-496 Seniority vs Ability (Teacher's Manual)
E-497 Seniority vs Ability (Student Workbook)
ET-498 Two Cheers for Technology (Class Tape)
ET-499 Therefore Choose Life (Class Tape)
E-498 Social Change (Teacher's Manual)
E-499 Social Change (Student Workbook)

E-214 Units 46-50 Teacher's Manual
E-215 Units 46-50 Student Workbook
E-216-T Units 46-50 Teacher's Lab Book
E-216-S Units 46-50 Student Lab Book
E-210 Units 26-50 List of Key Structures

LEVEL TWO CASSETTES

EC-226 a EC-250 Classroom Cassettes

LEVEL TWO LAB CASSETTES

LFC-226A a LFC-250B Lab Cassette

LEVEL THREE WRITING

E-311 Effective Writing Units 1-10

E-312 Effective Writing Units 11-20

E-313 Effective Writing Units 21-30

E-333 Effective Letters Workbook

E-334 Effective Letters Programmed Text-Student

LEVEL THREE LISTENING

E-330 Listening, Notetaking and Summary Writing - Teacher

E-331 Listening, Notetaking and Summary Writing - Student

E-332 Effective Listening - Teacher

ET-332 Effective Listening - Class Tape (in production)

E-335 Effective Listening - Student

E-336 Aping Not Parroting

LEVEL THREE ORAL - AURAL

E-321 Discussion Material Based on VTR's of THIS IS THE LAW

E-343 Sentence Rhythm and Stress

E-344 Intonation

E-351 Avoiding Traps in English

E-352 Reported Speech

CONTEXTUALIZATION MATERIAL

E-361 Case Study Based on the Film "A CASE OF INSUBORDINATION"

E-362 Case Study Based on the Film "CITIZEN HAROLD"

E-363 Case Study Based on the Film "WHAT ON EARTH"

E-364 Case Study Based on the Film "HOT STUFF"

E-365 Case Study Based on the Film "BLAKE"

E-366 Freedom

E-367 Role Playing

E-368 Getting to Know You

E-371 Privacy: A Touchy Subject

APPENDICE A

DESCRIPTION DU MATERIEL DIDACTIQUE

LEVEL ONE BOOKS

E-100 Projectual Picture Book
E-101 Units 1-10 Teacher's Manual
E-102 Units 1-10 Student Workbook
E-103-T Lab Text Units 1-25
E-104 Units 11-20 Teacher's Manual
E-105 Units 11-20 Student Workbook
E-107 Units 21-25 Teacher's Manual
E-108 Units 21-25 Student Workbook
E-110 Let's Get It Right (Review Units 1-25)

LEVEL ONE CASSETTES

EC-101 Units 1-7 Classroom Cassette
EC-108 Units 8-13 Classroom Cassette
EC-114 Units 14-17 Classroom Cassette
EC-118 Units 18-20 Classroom Cassette
EC-121 Units 21-23 Classroom Cassette
EC-124 Units 24-25 Classroom Cassette

LEVEL ONE LAB CASSETTES

LFC-101 à LFC-124 Lab Cassette

LEVEL TWO BOOKS

E-201 Units 26-30 Teacher's Manual
E-202 Units 26-30 Student Workbook
E-203-T Units 26-30 Teacher's Lab Manual
E-203-S Units 26-30 Student Lab Book
E-204 Units 31-35 Teacher's Manual
E-205 Units 31-35 Student Workbook
E-206-T Units 31-35 Teacher's Lab Manual
E-206-S Units 31-35 Student Lab Book
E-207 Units 36-40 Teacher's Manual
E-208 Units 36-40 Students Workbook
E-209-T Units 36-40 Teacher's Lab Book
E-209-S Units 36-40 Student Lab Book
E-211 Units 41-45 Teacher's Manual
E-212 Units 41-45 Student Workbook
E-213-T Units 41-45 Teacher's Lab Book
E-213-S Units 41-45 Student Lab Book

impliquent. La Section de l'élaboration des programmes d'anglais ayant choisi la deuxième option, nous devons conclure qu'elle croit que les hypothèses de l'approche audio-orale sont valides et qu'il n'est pas nécessaire d'individualiser l'instruction.

Enfin, nous concluons notre analyse en affirmant que ce cours d'anglais est valable dans la mesure où l'on accepte les hypothèses qui ont présidé à l'organisation du matériel pédagogique. Celui qui accepte les hypothèses de l'"approche audio-orale" jugera le cours d'un oeil très favorable. Mais celui qui conteste leur validité, le trouvera fort médiocre, en dépit des prétentions à l'éclectisme.

CONCLUSIONS

La Section de l'élaboration des programmes d'anglais du Bureau des Langues de la Commission de la Fonction publique prend que "le cours d'anglais" est basé sur "une approche électorique". Ainsi, les niveaux I et II s'inspirent des principes de l'approche audio-orale, tandis que le niveau III serait organisé suivant une "approche cognitive". Notre analyse révèle que les niveaux I et II sont en effet basés sur l'approche audio-orale, mais ce que la Section de l'élaboration des programmes d'anglais entend par une "approche cognitive" n'est pas évident. Le matériel pédagogique n'est pas conforme à l'approche cognitive telle que décrite dans la documentation spécialisée. Nous constatons qu'il est organisé en fonction des besoins et des intérêts des élèves, non pas suivant des hypothèses linguistiques et psychologiques comme dans le cas des niveaux I et II.

Nous trouvons difficile de faire concorder les prétentions à l'"électorisme" avec la description fournie par la Section de l'élaboration des programmes d'anglais et du matériel didactique des niveaux I, II et III.

Le cours d'anglais du Bureau des Langues de la Commission de la Fonction publique est un "cours audio-oral", rigide structure aux niveaux I et II et par conséquent caractéristique des cours audio-oraux. Quant au niveau III, il ne s'inspire plus de principes linguistiques et psychologiques, mais relève plutôt de l'enseignement en situation.

La validité des hypothèses linguistiques et psychologiques de l'approche audio-orale est examinée en profondeur dans la documentation spécialisée. Cette question n'a donc pas été abordée dans la présente analyse. On jugera le cours d'anglais favorablement ou non selon que l'on accepte ou bien le pluralisme et la nécessité d'individualiser l'instruction ou bien les hypothèses de l'approche audio-orale et l'approche monolithique de l'enseignement des langues qu'elles

Et cela afin d'éviter les contradictions entre l'approche et la méthode. Nous avons souligné plusieurs d'entre elles au cours de notre analyse. En guise de conclusion, nous en démasquerons une autre.

"Tout le cours vise à susciter le plus possible la conversation entre les élèves, le professeur agissant comme animateur et vérificateur de la qualité".

Et pourtant, on nous dit ailleurs: "Le premier niveau donne une connaissance élémentaire des structures linguistiques du vocabulaire de base". D'autre part, le professeur a pour instruction, au niveau II, de n'exclure aucun des exercices. La Section de l'élaboration des programmes d'anglais croît-elle sérieusement que, dans 50 modules de matériel audio-oral fondé sur des principes de modification du comportement, un professeur agit en tant qu'"animateur"? Croît-elle qu'avec 50 modules d'exercices, il soit possible d'affirmer que "tout le cours vise à susciter le plus possible la conversation entre les élèves"?

Il nous semble que notre analyse pose beaucoup de questions auxquelles la Section de l'élaboration des programmes d'anglais peut répondre, mais qu'elle n'a tout simplement pas abordées dans sa description de l'approche. Ces réponses faciliteraient certainement la conduite d'une analyse satisfaisante de la méthode.

3. LE COURS D'ANGLAIS: NIVEAUX I, II ET III: UNE EVALUATION

Dans la documentation spécialisée que nous avons en mains, la validité des hypothèses linguistiques et psychologiques est depuis bien des années remise en cause. Nous ne ferons pas ici l'examen de ces remises en cause, mais nous tenons tout de même à souligner que l'approche audio-orale est, en somme, un ensemble d'hypothèses sur la nature de la langue et sur la nature de l'apprentissage et de l'enseignement. Il faut une "foi à toute épreuve" pour produire 50 modules de matériel pédagogique sur la base de ces hypothèses.

Il nous semble que la Section de l'élaboration des programmes d'anglais aurait pu envisager la possibilité que l'approche audio-orale pouvait convenir à certains élèves, mais pas à tous. Dans la description de l'approche du cours d'anglais, on déclare:

"Le cours d'anglais reconnaît ces aspects positifs et négatifs de l'apprentissage d'une langue, et les traite de diverses façons aux différents niveaux."

Quelles sont ces diverses façons? Aux niveaux I et II, on utilise l'approche audio-orale. Au niveau III, le cours ne repose sur aucun des principes d'apprentissage exposés, mais sur l'intérêt et sur les besoins de l'étudiant et devient par conséquent électorique.

La Section de l'élaboration des programmes d'anglais n'est pas conséquente, dans l'organisation du matériel pédagogique, avec l'approche qu'elle dit adopter. C'est comme si l'approche avait été écrite après coup, tant elle est étrangère aux principes qui président à l'organisation du cours d'anglais lui-même.

Le cours d'anglais n'est pas organisé selon l'"approche électorique".

Avant de songer à réviser le cours d'anglais, il faut que la Section de l'élaboration des programmes d'anglais exprime clairement et de façon cohérente les principes d'organisation sous-jacents au matériel didactique.

d'une classe à l'autre; un système modulaire doit donc permettre au professeur d'intervenir au maximum une fois que ces intérêts et ces besoins ont été cernés. La Section de l'élaboration des programmes d'anglais a peut-être prévu cette possibilité d'intervention du professeur dans son système modulaire, mais il est difficile d'en préciser la nature d'après la description que nous en avons.

Pourquoi cela devient-il si important au troisième niveau seulement? En raison des principes de l'approche audio-orale selon lesquels il faut faire beaucoup d'exercices pratiques avant de pouvoir mettre l'accent sur la conversation libre.

La Section de l'élaboration des programmes d'anglais a préparé une série de cas concrets (feuille ci-jointe) pour faciliter la tâche de l'enseignant dans sa classe de conversation. Ils sont bien préparés et conçus pour répondre à une grande variété de besoins et devraient être fort utiles au professeur. Le matériel d'enseignement de l'écriture emprunte beaucoup aux méthodes utilisées avec les locuteurs indigènes. Cependant, il a été adopté et contient de nombreux exercices destinés à aider les francophones à vaincre certaines difficultés bien précises.

Au niveau III, l'accent est mis sur le développement de la compréhension orale et avec raison, car, dans la plupart des cours d'anglais langue seconde, cette compétence est négligée. La Section de l'élaboration des programmes d'anglais a créé à cet effet quelques exercices intéressants et systématiques.

Une fois que l'on a compris que l'approche du troisième niveau est électorale, le matériel pédagogique semble tout à fait adéquat. Compte tenu de la faiblesse de la plupart des cours audio-oraux du troisième niveau, le matériel didactique de la Section de l'élaboration des programmes d'anglais est d'excellente qualité.

La faiblesse du matériel didactique du troisième niveau est liée au choix de l'approche. L'élaboration des niveaux I et II s'inspire de principes tirés de la linguistique et de la psychologie. En dépit d'allégations contraires, le niveau III n'est plus fondé sur de tels principes. Les principes d'organisations dominants sont l'intérêt de l'élève (Contextualisation) et ses besoins (Listening and Note Taking and Summary Writing) et (Effective Letters). Mais voilà précisément le domaine où une section de l'élaboration de programmes d'anglais est assez mal renseignée. L'intérêt et les besoins des élèves varient

orale est conjuguée avec l'expression écrite (Listening, Note Taking and Summary Writing), ou avec l'expression orale (Aping not Parrotting).

"Le principe sous-jacent est qu'il est bon pour les étudiants d'entendre à plusieurs reprises une sélection de termes qu'ils devront plus tard utiliser de certaines façons en parlant. Il en résultera probablement une plus grande capacité d'imitation automatique et une plus grande facilité d'utilisation des expressions et des tournures du locuteur indigène." (p. 1)

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, on affirme que le troisième niveau se fonde sur une approche cognitive dans laquelle "l'anglais est analysé dans ses éléments structurels et phonologiques."

En conséquence, dans les chapitres "Intonation" et "Rhythm and Stress", on pourrait s'attendre à trouver une analyse transformative générative semblable à celle de Chomsky et de Halle (1968) dans "The Sound Patterns of English". Notre analyse ne nous a pas permis de découvrir quels sont les principes qui ont présidé à l'organisation du Niveau III. Nous en concluons donc qu'au Niveau III l'approche est effectivement écléctique. On pourrait s'y attendre; il s'agit d'une organisation caractéristique des programmes de niveau supérieur qui organisent leurs niveaux élémentaire et intermédiaire selon les principes de l'approche audio-orale... Le matériel n'est plus structuré de façon rigide, mais conçu pour favoriser la conversation libre. Cependant, la conversation "libre" est quand même axée sur la production des structures maîtrisées dans les "exercices pratiques".

C'est ainsi qu'au chapitre intitulé "Role Playing", le professeur est avisé que:

"La raison pour laquelle nous faisons une large place au jeu de rôles au troisième niveau découle de notre conviction que l'utilisation contextuelle de toutes les structures est d'une importance primordiale. Nous estimons que, dès que les étudiants ont appris une structure, ils doivent l'utiliser aussi souvent et aussi librement que possible dans des situations simulées de la vie réelle dont ils ont eux-même établi le scénario."

cognitive comprend des hypothèses tirées de la grammaire générative et

de la psychologie cognitive. Rutherford (1968) nous fournit un exemple

de descriptions transformationnelles génératives appliquées à l'enseigne-

ment de l'anglais langue seconde dans son ouvrage intitulé "Modern

English: A Textbook for Foreign Students".

"Bien que la théorie transformationnelle comme telle ne nous dise pas exactement comment les langues s'apprennent, elle nous révèle qu'elles sont fondamentalement régulières, qu'elles ont des structures superficielles distinctes de leurs structures profondes et qu'elles se ressemblent toutes, toutes découvertes qui revêtent une grande importance pour l'enseignement des langues. Ce livre organise donc à sa façon un grand nombre de ces régularités et développe par des exercices l'aptitude de l'élève à distinguer les formes dont la structure superficielle est semblable, mais dont la structure profonde est différente." (p. ix)

"- L'étude de la technique de la lecture axée sur le sens démontre que les processus qu'elle comporte correspondent à ceux de la compréhension orale.

- On y retrouve la même nécessité de reconnaître rapidement les catégories, les configurations de phrases, les indicateurs des éléments constitutants, les structures syntaxiques, et de pénétrer sous les complications superficielles pour y découvrir les rapports essentiels. Etant donné la similitude des processus, l'enseignement de la lecture courante pourrait être considérablement facilité s'il se faisait parallèlement à un programme de formation à la compréhension orale." (p. 105)

Le niveau III n'a recours ni à cette classification des performances ni aux principes de la grammaire transformationnelle générative dans l'organisation du matériel didactique. La compréhension

qui lui convient le mieux. Nous lui conseillons, toutefois, n'a pas encore été abordée en classe." (p. 1) (Préface, legons 31-35)

En fait, tous les livres que nous avons examinés observent

les principes d'organisation de la méthode audio-orale. Chose étonnante tout de même, car la Section de l'élaboration des programmes d'anglais n'affirme-t-elle pas que ses principes d'organisation se fondent sur

une "approche électorique". D'autre part, il est étonnant de constater qu'il y a "50 modules" d'exercices audio-oraux alors que la Section de l'élaboration des programmes d'anglais soutient qu'elle a conçu le matériel didactique en assumant, à la base, que "la vaste majorité des élèves francophones qui s'inscrivent à nos cours du niveau un sont déjà quelque peu familiarisés, ne serait-ce que superficiellement ou de

façon livresque, avec les rudiments de l'anglais". Nous supposons que si elle avait pris pour hypothèse qu'ils sont de véritables débutants, elle offrirait 100 modules de présentations de structures et d'exercices.

Enfin, l'organisation des niveaux I et II est étonnante quand on pense que ce genre de matériel est vivement critiqué depuis de

nombreuses années dans la documentation spécialisée, RIVERS en 1964, Jakobovits en 1968, Bolinger en 1968, Mackey en 1965-1966 et que les tenants plus anciens de ce genre de cours ont maintenant constaté ses inconvénients (Poltzer en 1972, Twadell en 1973, Paulsen en 1973, Valdman en 1971).

Ainsi notre analyse des niveaux I et II révèle qu'ils sont organisés selon les principes de l'approche audio-orale modifiée par un principe d'incohérence.

2.3 Niveau III

Comme nous l'avons déjà mentionné, ce que la Section de l'élaboration de programmes d'anglais entend par "approche cognitive" n'est pas évident. Ce n'est pas l'approche cognitive décrite dans la documentation spécialisée par Carol, RIVERS, Chastain, etc. L'approche

- "- Le professeur présente la proposition conditionnelle en montrant une image et les élèves formulent l'énoncé.
 - Cet exercice peut se faire en sens contraire: le professeur présente le syntagme "Go to movie" et obtient des élèves la proposition conditionnelle.
 - S'il y a lieu, il répète la structure de présentation.
- Construction avec Yes et No pour les étudiants qui en ont besoin." (p. 5)

Comme il fallait s'y attendre, le niveau II contient le même genre d'exercices auxiliaires que le niveau I.

Les textes d'exercices de laboratoire (bandes 31 et 35) du niveau II contiennent les instructions suivantes:

"Les exercices sont préparés d'après le livre du maître du Cours d'anglais, niveau II. Comme ces exercices visent à router les automatismes, il faut les utiliser seulement après que les élèves se sont familiarisés (en classe) avec l'opération linguistique en cause." (p. 1)

En conformité avec les principes de l'approche audio-orale, il s'agit d'exercices de substitution, de transformation et d'interrogation - réponse.

Exemple: Have you smoked a pipe long (Amorce: No)

No, I haven't smoked a pipe long.

(p. 111, livre d'exercices de laboratoire)

Pareillement, le cahier d'exercices du niveau II (leçons 31-35) contient des instructions typiques de l'approche audio-orale:

"L'objet principal du cahier d'exercices est de donner à l'élève un compte rendu de ce qui a été étudié en classe. L'élève est donc dans une large mesure libre de se servir du cahier d'exercices quand il en a besoin et de la manière

"Le professeur est libre de repasser n'importe quelle leçon aussi rapidement que la capacité d'apprentissage des élèves le permet, mais nous lui recommandons de n'omettre aucun exercice." (Le Livre du maître, niveau II)

Pourquoi le professeur n'est-il plus "libre de choisir" les exercices? Parce que:

"Il y a deux raisons à cela: la première, c'est que la révision ne peut que renforcer les connaissances acquises; la deuxième, c'est que dans de nombreux cas l'ordre des exercices a été établi de manière à assurer, à notre avis, une progression logique de l'apprentissage et du maniement des structures. Chaque leçon devrait comporter dix heures de travail en classe et en laboratoire." (p. ii)

Il nous est difficile de faire concorder ces déclarations avec les prétentions à l'éclectisme. En outre, au niveau II, on s'attendrait à voir les exercices pratiques diminuer plutôt qu'augmenter. Les critiques de l'approche l'audio-orale ont toujours affirmé qu'un excès d'exercices pratiques tend à entraver la réalisation de l'objectif recherché, soit l'aptitude à communiquer. En fait, dans de nombreux cours audio-oraux, les activités de communication augmentent à mesure que l'élève gravit les échelons. A cet égard, la Section de l'élaboration des programmes d'anglais ne préconise pas une approche audio-orale orthodoxe et le cours ne saurait être qualifié d'"éclectique" que dans la mesure où ce terme signifie "incohérent". Mais la Section de l'élaboration des programmes d'anglais admet:

"Bref, nous reconnaissons, qu'il y a encore beaucoup à faire pour assembler efficacement les divers éléments de ce programme." (Préface) Livre I (i)

Il nous semble que la meilleure façon d'y arriver serait d'élaborer une approche claire et cohérente qui pourrait servir à orienter l'organisation du matériel didactique. Au niveau II, la recommandation faite aux professeurs est généralement en conformité avec les principes audio-oraux. Ainsi, dans la leçon vingt-sept (p. 5), les instructions suivantes sont données:

Toujours en conformité avec les théories audio-orales, le travail fait en classe se complète par des exercices pratiques en laboratoire. Le principe sous-jacent au cahier de l'élève est également conforme à l'approche audio-orale.

"L'objet principal du cahier est donc de donner à l'élève un compte rendu de ce qui lui a été enseigné en classe... Toutefois, nous conseillons à l'élève de vérifier auprès du professeur si ses progrès sont satisfaisants et de faire ensuite les exercices qui lui sont le plus utiles. De cette manière, ses premiers essais maladroits ne seront jamais pour lui une source d'embarras et aucune structure malfaisante ne se gravera dans son esprit." (Préface du Cahier de l'élève)

A la 25^e leçon, les élèves s'initient à l'emploi des adverbes "well" et "badly". L'ordre des leçons est donc bel et bien établi d'après les principes de l'approche audio-orale selon lesquels il faut faire beaucoup d'exercices avec des phrases simples avant de passer à l'étude de phrases plus complexes.

2.2 Niveau II

Nous constatons, au niveau II, la même faiblesse que celle déjà remarquée dans notre analyse de l'approche: l'incohérence.

Au niveau I du livre du maître, il est dit:

"Le professeur est donc libre, non seulement de choisir les exercices, mais aussi de les remplacer par des activités moins astreignantes, ludiques ou plus passives s'il perçoit un risque de fatigue ou de frustration." (Préface)

Puis, au niveau II, la recommandation suivante est faite au

professeur:

"That's an orange."

"That's a pineapple."

Les structures sont donc simples, mais présentent des difficultés de prononciation considérables. La Section de l'élaboration des programmes d'anglais est en cela conséquente avec la prémisse que les élèves "ne sont pas tout à fait des débutants". Cette leçon montre donc qu'ils ont besoin de structures simples mais de cas phonologiques difficiles. C'est là une modification intéressante de l'approche audio-orale. Mais le professeur reçoit un nouvel avertissement dans la préface:

"Nous prévenons aussi le professeur que ce matériel a été conçu expérimentalement et qu'il ne faut donc pas s'attendre à pouvoir l'utiliser tel quel pour donner des leçons parfaites, toutes prêtes." (p. 1)

On ne saurait mieux dire!

A tous les autres égards, les instructions aux professeurs sont compatibles avec les principes audio-oraux. Le sens des vocables "complexes" est expliqué au moyen d'auxiliaires visuels, par exemple l'image d'une "banane", d'une "fourchette", d'une "cueillère", d'une "boîte de conserve", d'un "couteau".

Le professeur procède comme suit:

"- A l'aide de la diapositive (A), le professeur présente, avec une intonation naturelle, divers objets, en indiquant chacun du doigt.

Exemple: This is a lemon.

- Se tenant en arrière et utilisant une bague, le professeur explique brièvement la différence entre "This" et "That" avant de faire répéter chaque phrase par les élèves. Il veille à l'intonation naturelle et à la distinction entre "A" et "AN". Il demande à chaque élève de répéter les phrases difficiles." (p. 5, leçon I)

Ce qui correspond, une fois de plus, à l'approche audio-orale. Cependant, la Section de l'élaboration des programmes d'anglais s'est éloignée des principes dans son choix des éléments de vocabulaire.

Dans les cours audio-oraux, il s'agit pour l'élève de maîtriser la structure; le vocabulaire est donc soigneusement choisi de façon à ne pas l'en empêcher. Dans les cours destinés aux francophones (Oral English for French-Canadians, G. St-Pierre, Beauchemin), on prend soin de choisir des mots qui ne poseront pas de difficultés de prononciation. De cette manière, l'élève peut se concentrer sur la maîtrise de la structure.

Le vocabulaire suivant est extrait de la leçon un:

Difficulté de prononciation

Air plane	
apple	
armchair	
ashtray	
orange, umbrella	
box	
clock	voynlle postérieure
hairbrush	H non aspiré
handbag	
house	
toothbrush	"th"
banana, bus	mots parents, presque
cigarette, orange	identiques
table, telephone	(difficultés
	d'accentuation)

Ces éléments de vocabulaire sont ensuite rassemblés dans des structures.

"This is an orange."

"This is a banana."

"This is an apple."

2. LA METHODE

La méthode se divise en quatre niveaux selon des divisions qui figurent sur la feuille ci-jointe fournie par la Section de l'élaboration des programmes d'anglais. (Appendice A)

2.1 Niveau I

Dans la préface du Livre du maître (Léon I - X), on s'adresse ainsi au professeur:

"Nous avons conçu ce document en assumant que la vaste majorité des étudiants francophones qui s'inscrivent à nos cours du niveau un sont déjà quelque peu familiarisés, ne serait-ce que superficiellement ou de façon livresque, avec les rudiments de l'anglais et que les considérer comme des débutants absolus constituerait un acte de surestimation." (1)

Cette déclaration est presque inconciliable avec le contenu du niveau un. La leçon un débute avec

(1) This/that is (not) a(n) pen
pencil
apple.

(11) What is this/that?

(111) It is (not) a(n) pen
pencil
apple, etc.

Voilà l'entrée en matière de la plupart des cours audio-oraux conçus à l'intention des véritables débutants. La première leçon a pour but de:

"Faire enregistrer, répéter et produire, dans le contexte de la structure (1), les éléments de vocabulaire qui font partie des projections A et B, en attirant l'attention sur l'accentuation tant des mots que des phrases, tout en mettant les étudiants au courant de la distinction entre "This" et "That" et "A" et "An" et en leur montrant comment la faire."

A partir de notre analyse de la description de l'approche utilisée par le Bureau des Langues de la Commission de la Fonction publique, nous concluons, pour le moment, que cette approche n'est pas véritablement "écléctique"; il s'agit plutôt de l'approche audio-orale, modifiée sous l'influence de l'approche cognitive. Pour le moment, avons-nous dit, parce que la description est incomplète et nébuleuse.

Par conséquent, nous escomptons que notre analyse de la "méthode" révélera que le matériel pédagogique est fondée sur une "approche audio-orale modifiée".

Ces énoncés ressemblent aux hypothèses de l'approche audio-orale dont Brooks (1960), Rivers (1964), Carol (1965), et Chastain (1971) ont donné une explication claire et logique, et sont devenus les assertions et les normes de la plupart des méthodes actuelles d'enseignement de l'anglais langue seconde. Jusqu'à maintenant, rien ne permet de qualifier cette approche d'"électrique", si ce n'est la pirouette par laquelle le troisième niveau de la méthode reçoit soudainement le nom d'"approche cognitive".

"(Les cours du troisième niveau) requièrent une plus grande compétence et font appel aux facultés cognitives. L'anglais y est analysé dans ses éléments structurels et phonologiques, et comparé à la langue maternelle de l'élève (le français, la plupart du temps).

C'est là la meilleure façon pour les adultes de saisir les complexités d'une nouvelle langue.

Le troisième niveau vise principalement à encourager l'élève à bâtir sa propre langue."

Tout ce que ce verbiage signifie, à supposer qu'il signifie quelque chose, est difficile à déterminer si l'on s'en tient à la description de l'approche que nous donne la Section de l'élaboration des programmes d'anglais. En effet, qu'est-ce qu'une "approche cognitive"? Quelles sont les "complexités" d'une nouvelle langue? Pourquoi encourager-t-on les étudiants à bâtir leur propre anglais au niveau trois? A quoi les encourage-t-on aux niveaux un et deux? A bâtir un anglais qui n'est pas le leur? L'approche cognitive a été décrite par Carol (1965) et par Chastain (1971) et une synthèse des approches audio-orale et cognitive a été préconisée par eux (1971) ainsi que par Rivers (1972), Ney (1973) et Paulsen (1973).

Il semblerait en effet que le cours d'anglais soit fondé sur une telle approche. Ce qui en limiterait considérablement la portée, une synthèse des deux pouvant difficilement être considérée comme électrique.

Il nous a été très difficile de faire concorder la description fournie par la Section de l'élaboration des programmes d'anglais avec la notion que nous avons de l'approche eclectique. L'"American College Dictionary" définit le mot "eclectique" de la manière suivante:

1. Qui sélectionne: qui emprunte à plusieurs sources.
2. Qui se compose d'éléments tirés de sources diverses.
3. Ne s'en tient pas à une seule source, en philosophie, en médecine, etc., mais emprunte à tous les systèmes ce qui est jugé le meilleur.
4. Qui suit une méthode eclectique, par exemple en philosophie.

On pourrait donc s'attendre à ce que cette description ressemble à l'approche proposée par Palmer (1921), où le professeur tente de tirer le meilleur parti possible de toutes les pédagogies connues et de mettre à contribution les points forts de chacune. L'approche que décrit la Section de l'élaboration des programmes d'anglais ne vise à rien de tel, mais constitue, en réalité, un amas d'affirmations gratuites tirées des pseudo-doctrines que l'on retrouve dans la plupart des approches actuelles de l'enseignement des langues.

"Le premier niveau donne une connaissance élémentaire des structures linguistiques et du vocabulaire de base; la méthode met l'accent sur la capacité de déduction de l'élève à partir de présentations audio-visuelles.

L'élève découvre rapidement les nombreuses similitudes entre les deux langues, et sa capacité de jugement inductif est mise en oeuvre, c'est-à-dire que des modèles linguistiques parti-culiers lui sont présentés qu'il assimile pour faire lui-même ses propres généralisations sur la nouvelle langue.

La plus grande partie de l'apprentissage se fait sans recourir à de longues explications grammaticales; c'est d'ailleurs ainsi que l'enfant apprend une langue, et c'est ainsi que l'adulte peut retenir rapidement les structures de base."

Analyse de la méthodeLe cours d'anglaisCommission de la Fonction publique - Bureau des LanguesINTRODUCTION

Aux fins de notre analyse, nous préterons aux termes "approche" et "méthode" le sens que leur donne Anthony (1965). Il définit approche comme

"un ensemble d'hypothèses corrélatives au sujet de la nature de la langue et de la nature de l'enseignement et de l'apprentissage des langues." (p. 5)

Par ailleurs, une méthode

"est un plan d'ensemble qui a pour but d'assurer la présentation méthodique de la matière linguistique et dont tous les éléments concordent avec l'approche choisie et s'appuient sur elle. L'approche est axiomatique, la méthode fonctionnelle." (p. 6)

Nous commencerons donc notre analyse par l'approche du cours d'anglais.

La description que nous présentons, c'est la Section de l'élaboration

des programmes d'anglais du Bureau des Langues de la Commission de la

Fonction publique qui nous l'a fournie. Il en existe deux versions, la

première en anglais dans un document qui accompagne le matériel didactique

et qui s'intitule "The English Course: An Eclectic Approach", la seconde

en français, sous le nom de "Méthode électorique", dans la brochure

intitulée "Perspectives de formation linguistique" (pp. 4-6).

Après avoir terminé l'analyse de cette approche, nous déter-

minerons si l'organisation du matériel didactique s'y conforme. Nous

nous prononcerons alors sur la valeur de l'approche et de la méthode

d'enseignement qui en découle.

TABLe DES MATIÈRES

PAGE	
125	INTRODUCTION
126	1. ANALYSE DE L'"APPROCHE ECLECTIQUE".....
129	2. 1A METHODE.....
129	2.1 Niveau I.....
132	2.2 Niveau II.....
135	2.3 Niveau III.....
140	3. NIVEAUX I, II ET III: UNE EVALUATION.....
142	CONCLUSIONS
143 A-1	APPENDICE A: DESCRIPTION DU MATERIEL DIDACTIQUE

Michael Massey

par

UNE ANALYSE

Commission de la Fonction publique

Bureau des langues

LE COURS D'ANGLAIS

A la suite de cette déclaration nous osons écrire ce qui

suit:

En fait l'élément nouveau dans cette nouvelle méthode est essentiellement une recherche du contenu linguistique qui traduit des réalités canadiennes-françaises. Sans "joualiser" le contenu, on s'est soucie d'introduire certains canadianismes "de bon aloi" dans les réalités socio-culturelles québécoises.

En définitive c'est toujours une méthode audio-visuelle

d'inspiration structuro-globale. Le Bureau des langues est le dernier à le nier:

De même qu'avec VIF, le principe est d'exposer l'élève aux divers éléments syntaxiques et lexicaux à travers des scènes quotidiennes. La encore, il s'agit d'une technique audio-visuelle, mais dans Dialogue Canada, chaque scène met l'accent sur ce qui est connu et familier aux intéressés, comme le Carnaval de Québec, l'aéroport de Montréal ou une cabane à sucre.

L'analyse que je viens de terminer m'aura confirmé que les méthodes se suivent et se ressemblent. Elle aura également confirmé l'adage qui veut que "pour tuer son chien, on dit qu'il a la rage." Cependant, je n'écritais plus en 1975 que l'originalité de Dialogue Canada est son adaptation au contexte québécois. La part faite à la série "Au Québec avec Angus" est bien minime dans la méthode et cette condition ferait mentir en 1975 la digne Commission de la Fonction publique.

Nous avons déjà formulé en 1973 quelques commentaires sur l'utilisation de Dialogue Canada dans le contexte du Bureau des Langues. Nous croyons qu'une partie de ces commentaires s'applique encore aujourd'hui.

Qualifiés par certains comme étant le vital composant of school education, les méthodes et le matériel didactiques sont toujours le point de mire des enquêteurs lorsqu'on examine un programme d'enseignement des Langues. C'est pour cette raison que la Commission Laurendeau (Gagnon) - Duntou au livre III (3a) de son rapport fait porter l'essentiel de ses critiques sur l'utilisation de certaines méthodes. Nombreux sont ceux qui croient que les méthodes peuvent déterminer, dans une certaine mesure, la réussite ou l'échec de l'apprentissage d'une langue seconde. Nous découvrons au contraire que le problème est plus complexe et qu'il ne saurait se limiter à l'utilisation, au contenu, ou aux contextes des méthodes d'enseignement. Loin de minimiser leur utilité comme outil, nous voudrions qu'elles soient considérées comme un facteur didactique ou pédagogique parmi tant d'autres, dont l'influence sur l'apprentissage est directe, au moins tout autant que la motivation ou le milieu favorable à la pratique d'une langue seconde.

Nous sommes encore convaincu que les résultats touchant l'analyse du contenu de Dialogue Canada doivent être pondérés par d'autres analyses relatives aux professeurs, aux étudiants-fonctionnaires à leur désir d'apprendre le français aux conditions générées par le milieu de la capitale fédérale et du Bureau des Langues, des contraintes ou de l'absence de contraintes que l'application de la Loi sur les Langues officielles dicte aux intéressés.

En 1973 la Commission de la Fonction publique déclarait au sujet de VIF:

Si le cours était bon, il présentait cependant certains points faibles. D'abord, il était entièrement basé sur le contexte européen, étranger à beaucoup de fonctionnaires canadiens. C'est pourquoi la Commission a décidé de créer son propre cours de français. Et c'est ainsi que fut inauguré officiellement Dialogue Canada à l'automne 1971, cours entièrement nouveau qui utilise la culture canadienne-française à des fins pédagogiques.

tags plus fiables. Cependant, on peut interpréter ces résultats comme étant une indication ou une tendance devant être confirmée par une enquête plus étendue. On pourrait également s'interroger sur la pertinence de notre démarche d'analyse du contenu d'une méthode si, à toutes fins pratiques, un grand nombre de professeurs prennent des libertés plus ou moins grandes avec la méthodologie et parfois même le contenu de la méthode.

Ces indications de la grande permisivité méthodologique des auteurs de Dialogue Canada ne devraient pas être considérées comme les seules explications des résultats que nous avons obtenus grâce à notre analyse. D'autres raisons devraient être recherchées dans la formation individuelle et hétérogène des professeurs du Bureau des langues, dans les conditions d'enseignement, et une multitude d'autres facteurs externes à l'enseignement. Des faits cependant doivent être rapportés.

- Des enregistrements de leçon pris sur le vif, environ 15% des professeurs s'écarteraient totalement de la méthodologie prévue et décrite par les auteurs de la méthode.

- Un pourcentage assez élevé (30%) s'y conformant à la lettre.

- Le reste, soit 45%, se partagent entre ceux que l'on pourrait identifier comme s'écarter partiellement (dans une phase) ou s'y conformant partiellement (dans la plupart des phases).

Ces résultats méritent encore d'être nuancés. Un nombre très élevé de professeurs (38%) n'utilisent pas ou utilisent mal les principes de la correction phonétique par le système verbo-tonal dans pratique pédagogique. D'autres (10%) violent la règle d'or de la méthodologie qui s'énonce ainsi à la page 31: "On se doit d'éviter, dans la mesure du possible, la traduction." En règle générale, c'est la phase intitulée "Appropriation" qui est la plus massacrée, les exercices de réemploi et de systématisation étant escamotés, tronqués, abrégés pour ne pas dire mal conduits. La phase "Appropriation" est pour l'apprentissage d'une grande importance et pour le professeur la plus difficile à respecter. Nous n'osons pas avancer un pourcentage dans le dernier cas puisqu'aucune des bandes que nous avons écoutées illustrant cette phase nous a complètement convaincu qu'on appliquait, d'une façon satisfaisante, ce que les auteurs ont décrit comme devant être accompli.

Cette brève analyse ne doit pas nous amener à conclure qu'il en est ainsi pour tous les professeurs du Bureau des langues. Une analyse plus exhaustive permettrait sans doute de dégager des pourcen-

2. APPLICATION DE LA METHODOLOGIE DANS LE CONTEXTE DES SALLES DE CLASSE

Les objectifs méthodologiques de Dialogue Canada sont assez bien définis, de même que la méthodologie propre à chacune des phases regroupées dans des unités ou leçons. Il nous a donc été très facile de nous y référer. Nous avons donc conçu notre travail d'analyse de la façon suivante:

- Constitution d'un échantillonage représentatif de chaque phase d'unité.
- Priorité accordée aux dialogues de Départ et à la série Au travail.
- Priorité accordée à l'approche structuro-globale et audio-visuelle.
- Évaluation de l'atteinte des objectifs ou de la fidélité à la méthodologie transposée en pourcentage.

Il est évident que la rigueur des objectifs poursuivis par chacune des phases des unités de Dialogue Canada est atténuée par des prises de position permissives des auteurs de la méthode lorsqu'ils déclarent:

L'adaptation à la situation pédagogique vécue en salle de classe devrait cependant pouvoir déborder des cadres du structuro-global dans un souci constant de favoriser les démarches individuelles d'apprentissage. La seule grande loi pour le pédagogue est une souplesse méthodologique basée sur une connaissance théorique et pratique des grandes options pédagogiques.

Plus loin, ils ajoutent: "La méthodologie a été élargie afin de mettre à la disposition du professeur un ensemble d'options qui lui permettront d'adapter son enseignement à ses élèves."

considéré comme complémentaire dans une perspective d'auto-apprentissage et d'auto-correction. Notre analyse n'a pas été suffisamment poussée pour nous rendre compte des faiblesses que pourrait générer l'utilisation concomitante ou successive des trois approches que nous proposons les auteurs de Dialogue Canada. Chaque mode de présentation devrait répondre à des situations particulières qu'il faudrait sérieusement analyser.

1.4 LA REPETITION OU LE RAPPEL DES ELEMENTS

Notre analyse nous démontre que les auteurs de Dialogue Canada ont utilisé une assez large variété de types d'exercices pour assurer la fixation ou l'apprentissage des éléments par les fonctionnaires fédéraux grâce à une répétition équilibrée et des rappels fréquents. On pourrait reprocher aux auteurs le défaut de leur qualité en chargeant certains leçons d'un trop grand nombre d'exercices, ou si l'on veut, en chargeant certaines leçons ou unités pédagogiques d'exercices trop longs et mal équilibrés.

En principe, et d'une façon générale, les exercices sont bons même si nous avons relevé des exemples d'emploi douteux qui sont dus à une méconnaissance profonde de la langue française. Exemple, dans certains exercices de l'unité 16, on emploie l'expression "J'ai nagé" alors qu'il aurait fallu dire "Je me suis baigné". Mais ce sont là des défauts qui n'ont rien à voir avec la composition des exercices. Sur ce point, Dialogue Canada soutient avantageusement la comparaison avec les quatre autres méthodes que nous avons antérieurement analysées. Nous pouvons déclarer que les unités de Dialogue Canada favorisent, d'une façon satisfaisante, le rappel périodique des éléments linguistiques, que ce soit à l'intérieur d'une même unité ou bien d'une unité à l'autre. La distribution des éléments est aussi bonne que pour d'autres méthodes. Cette distribution devrait assurer, à notre avis, une appropriation en profondeur des éléments linguistiques de base.

portés à conclure que les trois formes de présentation de Dialogue

Canada sont en fait trois méthodes différentes. Dans la première

présentation, soit par la méthodologie structurale et audio-

visuelle, la présentation des éléments est bien connue; elle se fait

globalement par l'intermédiaire d'un dialogue présentant une situation

de la vie courante. Ce dialogue est illustré par une série de dessins

correspondant à chaque réplique ou groupe sonore du dialogue. Ce

dialogue est mis sur supports d'enregistrement magnétique. Il faudrait,

à ce niveau de notre analyse, critiquer les dialogues, les dessins ou

films fixes et le découpage des enregistrements. Ce que nous pouvons

dire au sujet des dialogues c'est qu'ils présentent parfois des situations

assez plates, très scolaires, qui n'ont pas brisé de liens avec "Voix et

Images de France" reconnues pour les mêmes défauts. Les fonctionnaires

fédéraux qui fréquentent les classes du Bureau des Langues sont des

adultes qui ont besoin d'être motivés et non endormis. Cependant, les

dialogues ne sauraient être critiqués d'une façon constructive que s'ils

sont associés aux images et à l'enregistrement qui les supportent.

Comme nous n'avons pas le mandat d'analyser les images, nous

préférerons nous abstenir de tout autre commentaire. Nous soulignerons

cependant que l'approche structurale et audio-visuelle sur le plan

méthodologique adopté par les auteurs de Dialogue Canada diffère de

beaucoup de celle qu'avait imaginée à l'origine le CREDIF de Saint-

Cloud. La prépondérance est accordée à l'acquisition du système

phonologique grâce au système verbo-tonal. Ensuite, les auteurs accordent

une importance relative à l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire,

à l'enseignement de la langue écrite et au laboratoire de langues, la

grammaire étant surtout présentée par la méthode inductive et situationnelle,

le vocabulaire par la méthode représentative, c'est-à-dire que la

signification du vocabulaire est saisie globalement par l'image, celle-

ci n'étant jamais présentée telle quelle mais dans une phrase qui

est elle-même une réplique d'un dialogue. Quant à l'enseignement de la

langue écrite, il n'est présenté que lorsque l'élève a acquis une

connaissance suffisante de la langue parlée et qu'il a été sensibilisé

au son, au rythme, aux intonations, aux gestes qui caractérisent la

situation de communication orale. Le rôle du laboratoire de langues est

semble(nt) avoir été considéré(s) par les auteurs de Dialogue Canada comme une simple diversion ou un simple divertissement.

Les auteurs de la méthode Dialogue Canada ont continuellement mélangé les concepts, assimilant tour à tour progression et présentation des éléments. C'est ainsi que l'on parle de progression de l'écrit. Il est évident qu'il s'agit ici de la progression des graphèmes dans la présentation de l'écriture et cette question est traitée généralement dans le chapitre de la présentation des éléments. Par ailleurs, nulle mention n'est faite de la progression sémantique.

1.3 LA PRÉSENTATION

La méthode Dialogue Canada I trouve sa meilleure réalisation au chapitre de la présentation des éléments. Ainsi, c'est la seule méthode que nous connaissions à avoir trois formules de présentation, ou si l'on veut trois approches, c'est-à-dire la version basée sur la méthodologie structuro-globale et audio-visuelle, une approche dite de type traditionnel et finalement, une présentation programmée des éléments qui allient à la fois la méthodologie structuro-globale et audio-visuelle et la méthodologie traditionnelle de type cognitif. Il nous semble que la présentation du contenu et du contenu des éléments trouve une réalisation à nulle autre pareille. Notre examen des trois formules, ou si l'on veut des trois approches, nous révèle cependant que l'application un peut relâchée de ces méthodologies pourrait conduire à des effets imprévisibles sur l'apprentissage du français par les fonctionnaires fédéraux.

En effet, si l'on considère l'approche traditionnelle, et surtout les exercices élaborés, on se rendra compte que même si l'on dit avoir le même contenu que les deux autres approches, le résultat de l'apprentissage pourrait être nettement différencié. L'utilisation de la langue que ferait un fonctionnaire ayant utilisé cette approche ou son apprentissage pourrait porter les observateurs à conclure qu'il n'a pas suivi la même méthode que les autres et qu'il a appris à se servir des mêmes éléments dans des contextes différents. On pourrait être

Dans la progression morpho-syntaxique, il y a deux critères parfois contradictoires qu'il faut essayer d'équilibrer: la fréquence et la simplicité. On sait que les verbes être et avoir sont les plus fréquents mais aussi les plus irréguliers, donc assez difficiles à approprier.

1.2.3 Progression lexicale

La progression lexicale est en général fondée sur des règles déjà très connues, comme du simple au complexe, du concret à l'abstrait, etc. Pour les auteurs de la méthode Dialogue Canada, les critères de progression pour le lexique ne jouent pas sur le plan de la simplicité, si ce n'est l'élimination des formes semblables en début d'apprentissage pour des raisons d'interférence phonétique. Pour eux, les critères de progression jouent sur le plan de la rentabilité des suites lexicales présentées c'est-à-dire les plus fréquentes d'abord. Il est évident que si l'on suit ce principe à la lettre, les mots les plus fréquents sont les mots-outils, donc des mots grammaticaux. Les auteurs de la méthode Dialogue Canada sont d'ailleurs les premiers à violer dans la méthode les principes qu'ils énoncent. Il est évident que l'analyse révèle, avec un très grand nombre d'exemples à l'appui, que les auteurs ne se sont pas conformés à ce qu'ils déclarent. Ainsi, à la page 104 de leur publication sur la méthodologie, ils disent:

Sur le plan lexical, cette progression va généralement des mots concrets aux mots abstraits, des mots-outils (fréquents) aux mots disponibles (thématiques). Cependant, il faut noter que la priorité accordée à la situation ou à la progression morpho-syntaxique peut exiger l'emploi de tel ou tel mot plutôt qu'un autre, plus concret, plus fréquent ou plus utile.

En d'autres mots, les principes valent lorsqu'on les applique, mais dans le cas des auteurs de Dialogue Canada, les exceptions font la loi, car c'est la situation qui exige tel ou tel emploi, telle ou telle utilisation, et non une progression rigoureuse à partir de critères bien précis. Une nuance cependant doit être apportée: la progression est meilleure ou semble meilleure dans les dialogues de départ; elle n'existe à peu près pas dans les dialogues intitulés "au travail" ou des les premières leçons nous avons les mots "Au Québec avec Angus" (qui)

ayant la même langue maternelle, et donc le même système de fautes, ou à des élèves venant de groupes linguistiques différents.

Dans le premier cas, la progression se fera d'après le système de fautes, en commençant par les phonèmes qui ressemblent le plus aux phonèmes de la langue maternelle, et en corrigeant ensuite les phonèmes qui présentent des problèmes de plus en plus grands du point de vue de l'audition et de l'articulation. Dans le deuxième cas, on peut établir une progression d'après le trépèze vocalique, en opposant les voyelles fermées et les voyelles ouvertes, et en passant ensuite aux voyelles intermédiaires. En ce qui concerne les consonnes, on peut commencer par les plus fréquentes. (p. 104 et 105)

La progression phonétique et phonologique dans Dialogue Canada reste donc au niveau des directives pédagogiques et méthodologiques données aux professeurs; elle ne s'intègre pas dans la méthode. Ainsi, on apprend à l'unité 7 sous la rubrique Phonologie:

À partir de l'unité 7, nous n'introduisons plus de phonèmes nouveaux. Il faut, bien entendu continuer à faire de la correction phonétique toutes les fois que c'est nécessaire, à l'aide de procédés indiqués dans les unités précédentes et expliqués dans la méthodologie.

Il est clair que nous n'avons pas la même conception de la réalisation de la progression dans une méthode. Ce que les auteurs identifient comme étant la progression nous semble davantage relever de la présentation des éléments au chapitre de l'échelonnement des éléments.

1.2.2 Progression morpho-syntaxique

Pour les premières leçons, la progression morpho-syntaxique de Dialogue Canada est à peu près la même que celle de la méthode Voix et Images de France élaborée par le CREDIF. Elle repose sur des critères de fréquence. Notre analyse ne nous a pas permis d'aller plus loin que cette constatation. Les auteurs de la méthode Dialogue Canada n'ont pas été très explicites sur les principes qui les ont guidés dans l'établissement de la progression morpho-syntaxique de leur méthode. À notre avis, ils se sont contentés de copier celle de VIF. Les seuls indices que nous ayons sont les suivants:

Il semble que certains micro-systèmes de la langue aient reçu une attention particulière de la part des auteurs de Dialogue Canada. Cette impression se transforme en certitude lorsqu'on examine la progression phonétique et phonologique par exemple. Il ne faut pas s'étonner lorsque l'on sait que les fondements méthodologiques de Dialogue Canada reposent en très grande partie sur "le système verbo-tonal" et les "approximations successives", caractéristiques héritées de l'école de Mons. C'est à la fois la force et la faiblesse de Dialogue Canada puisque la méthode de correction verbo-tonale est très sophistiquée, mais pas toujours clairement expliquée par l'équipe de Guberina à Zagreb, et surtout très difficile à appliquer par le commun des professeurs de l'école de langues à Ottawa.

1.2.1 La progression phonétique et phonologique

La progression phonétique et phonologique dans Dialogue Canada se concrétise de multiples façons. D'abord, au niveau de l'intervention pédagogique où le professeur devra corriger la prononciation de phonèmes qui ne présentent que peu de divergence par rapport à ceux de la langue maternelle de l'élève. Ensuite, les auteurs ont suivi le critère suivant: "la correction préalable des phonèmes qui s'opposent le plus, avant d'aborder les moyens termes (par exemple, corriger (/i/), (/ə/), (/d/) (fou avant (e), (o), (ɛ) (tête), (o) (pomme))." Quant à la progression des éléments prosodiques, les auteurs avouent limiter au début les intonations affectives et de type spécial. Cette affirmation n'est pas attestée par notre analyse.

Pour les auteurs, il est clair que la progression phonétique et phonologique ne peut se faire pour les phonèmes. Elle semble possible au niveau de la salle de classe donc étroitement liée aux activités pédagogiques et alors très variables d'un professeur à l'autre, d'une classe à l'autre et non fixée dans la méthode elle-même. Cependant, les auteurs de Dialogue Canada indiquent deux démarches fondamentales pour assurer cette progression mouvante, selon qu'on s'adresse à des élèves

exemples sont fournis par les mots verre, rayon, pièce, partie etc... dont les sens sont aussi importants les uns que les autres comportant un indice de fréquence à peu près égal. Or, le seul sens de partie que nous donnent les auteurs de Dialogue Canada se retrouve à l'unité 7 dans l'expression partie de Hockey; le seul sens de verre se retrouve à l'unité 44 dans l'expression verre de bière; le seul sens retenu pour le mot rayon se retrouve à l'unité 13 dans la phrase "Maman, allons au rayon des manteaux maintenant". Quant aux différents sens de pièces, les auteurs semblent avoir été conscients qu'il y en avait un certain nombre puisqu'ils en présentent trois: à l'unité 11 dans la phrase "Emile entre dans la pièce", à l'unité 37 "... on n'a remplacé que deux pièces: le filtre à air et le distributeur", à l'unité 41 dans la phrase "Le théâtre d'aujourd'hui, tu sais... on ne fait plus de bonnes pièces".

Nous pourrions donner une quantité d'exemples de ce type pour démontrer, à toutes fins utiles, que les auteurs de Dialogue Canada ignorent tout de la sélection des éléments sémantiques.

La simple signification de tous ces éléments lexicaux, les films fixes n'expliquant pas tout, bien entendu!

En résumé, la sélection lexicale de Dialogue Canada vient de trois sources distinctes et tient compte 1) de la nécessité d'inclure des mots-outils et des mots concrets très fréquents. On croirait que ces mots viennent du RF mais Dialogue Canada laisse du côté des éléments jugés essentiels à l'apprentissage du français au niveau débutant dans la proportion 292 par rapport à 359 éléments; 2) de la nécessité d'initier le fonctionnaire au vocabulaire de la fonction publique des premières leçons. Ce vocabulaire est abstrait et de caractère très général comme tout le vocabulaire de l'administration et des sciences humaines. Il donne prise à des variations polysémiques difficiles à identifier et surtout à utiliser dans les contextes et situations appropriées; 3) de la nécessité d'initier le fonctionnaire à différents niveaux de langues à des styles ou registres d'expression, à la langue familière du milieu francophone, à son accent, à des expressions idiomatiques propres aux québécois. On peut regretter que les auteurs de Dialogue Canada ne l'aient pas fait d'une façon systématique car "Au Québec avec Angus" sans être exempt de certaines fadeurs, de certains lieux communs ou clichés, de certains dialogues insipides pour ne pas dire "québécoises", reste encore l'élément le moins plat et le plus vivant de cette méthode scolaire.

1.1.4 La sélection sémantique

Les auteurs de la méthode "Dialogue Canada" ne donnent aucun indice qui laisse croire qu'il aient été conscients qu'une sélection sémantique peut et doit se pratiquer lorsqu'on choisit les éléments à enseigner dans une méthode. Par exemple, si l'on se fie à la liste de vocabulaire publiée dans "Dialogue Canada I - Vocabulaire cumulatif", on ne devrait pas retrouver le mot temps dans cette méthode. Par ailleurs, le mot température devrait se retrouver dans l'unité 29. En vérifiant, on tombe sur une phrase qui se lit "Quel temps fait-il?" et plus loin sur le mot température. Or, le mot temps a au moins deux sens très fréquents attestés dans le français fondamental et que nous avons pu retrouver dans toutes les méthodes que nous avons analysées. D'autres

Les auteurs s'inspirent surtout du FF dans Les Dialogues de départ; d'une enquête-maison sur le vocabulaire de la fonction publique, basée sur une échelle de fréquence dans laquelle ils puisent un nombre très élevé de noms et de verbes abstraits tels que: des Verbes - abîmer, confirmer, congédier, coordonner, déduire, dérapier, diffuser, élire, fonctionner, inscrire, participer, s'organiser, etc.... des noms - accord, amende, assurance, brevet, chômage, concours, cotisation, crise, débat, gestion, information, matériel, permission, planification, prévision, réalité, régime, répondant, risque, système, etc.... Enfin, les auteurs de Dialogue Canada se sont certainement concertés pour choisir des canadianismes (pas toujours de bon aloi), des expressions dialectales et régionales, des formules tirées du style populaire ou familier, dans la série "Au Québec avec Angus". A titre d'exemple, citons un extrait de l'unité 12:

Un passant - Une voiture en panne! Le gars n'a pas de pneu d'hiver!

Chauffeur - Maisseux! Il sait pas qu'il y a un hiver au Canada?

(A Angus) On n'est pas sortis du bois!

Angus - Et mon train?

Chauffeur - On va régler le problème, Capitaine. On prend le "taxi-pattes".

L'usage répété du "on" comme dans "on va aller"; les expressions "Bon! ben! le v'la!", "un beau bec", "maudit", ou bien tout le vocabulaire thématique des "sucres" comme cabane à sucre, tîre, trempette, entailler, etc. Tous ces éléments lexicaux ne sont pas soumis à un apprentissage systématique et c'est pour cette raison que les auteurs de Dialogue Canada ne les considèrent pas comme faisant partie de la sélection.

A notre avis, une telle décision ne peut être prise au sérieux, car on s'attend à ce que l'étudiant-fonctionnaire les comprenne. En effet, les seuls exercices faisant suite à la série "Au Québec avec Angus" sont des questions portant sur la compréhension des dialogues. Il y a lieu de se demander comment le professeur s'y prend pour faire saisir toutes les connotations culturelles, la saveur des réparties et

quelques questions de contrôle de la compréhension du dialogue, la méthodologie et le livre du maître ne prévoient aucune autre forme d'exploitation de cette partie de la méthode et que l'on retrouve dans chaque unité-léçon. Nous reviendrons sur ce fait un peu plus loin. Si l'on ajoute "Au Québec avec Angus", le nombre total d'éléments lexicaux passerait à près de 2000. De ce nombre, seuls 753 éléments se retrouvent dans le français fondamental 1^{er} degré. Il faut en déduire que dans la méthode Dialogue Canada, 1247 éléments lexicaux proviennent d'une autre source que le français fondamental, 1^{er} degré. Or, les auteurs de Dialogue Canada laissent entendre à deux reprises dans leur exposé méthodologique qu'ils ont modelé leur sélection sur celle de VIF et du français fondamental. A la page 93 ils déclarent:

Les critères de sélection du vocabulaire utilisés lors de l'enquête sur le français fondamental sont la fréquence d'emploi (qui concerne surtout les mots grammaticaux ou mots-outils) et la disponibilité des mots thématiques (Ils à un thème particulier). Le problème, en gros, consiste à sélectionner un nombre limité d'éléments lexicaux ayant une productivité optimale dans la communication.

Voilà ce qu'ils rapportent touchant la sélection dans le micro-système sémantique. Nous ne sommes pas très renseignés mais nous voyons très bien qu'ils n'osent pas dire ouvertement qu'ils ont puisé dans le français fondamental tout en nous laissant sous l'impression qu'ils s'en sont inspirés. A la page 103, on s'attendrait à ce qu'ils nous éclairent sur les sources et leurs critères de sélection lexicale. Il n'est rien puisqu'une fois de plus, ils se réfèrent à VIF ou au français fondamental:

La sélection consiste en la délimitation du contenu linguistique à enseigner. Le français fondamental, 1^{er} degré, délimite le contenu lexical et morphologique du premier degré de VIF. Le français fondamental a été établi d'après la fréquence et la disponibilité des mots à partir d'enquêtes portant sur la langue parlée.

Notre analyse nous a révélé que cette fidélité au français fondamental ne tenait qu'à 753 éléments sur 1611 ou environ 2000 si l'on tient compte de "Au Québec avec Angus". Notre analyse nous révèle que

indiquent une situation relative, un ordre dans la hiérarchie ou une échelle de valeur très précaire reposant sur des études comparatives de méthodes comparables.

Nous jugeons ce fait comme dénotant une lacune grave dans la méthode Dialogue Canada, d'autant plus que les auteurs déclarent à la

page 91:

La sélection des éléments morpho-syntaxiques à enseigner n'a pas fait l'objet d'une étude scientifique particulière si ce n'est la préoccupation d'éliminer des dialogues les éléments morpho-syntaxiques peu fréquents ou peu rentables et d'y inclure les formes qui appartiennent plus particulièrement à la langue parlée (par exemple, les questions avec "est-ce que...?). Le choix de ces éléments est basé sur un examen intuitif du corpus de la langue parlée utilisé dans l'enquête lexicologique (cf. Le français fondamental).

Les auteurs tentent de se justifier en avançant d'une façon partiellement contradictoire à la page 104:

Il semble que le CREDIF n'ait pas fait de recherches sur la fréquence et/ou la disponibilité des structures syntaxiques du français: la syntaxe de VIF est le résultat d'une sélection intuitive.

Nous concluons donc que la sélection morpho-syntaxique dans Dialogue Canada a été faite au petit bonheur. Un fait atteste que cette sélection a donné un noyau d'éléments moins riche et moins complet que VIF et trois autres méthodes comparables.

1.1.3 La sélection lexicale

D'après notre analyse, Dialogue Canada a choisi 1611 éléments lexicaux. Ces chiffres sont basés sur la publication "Dialogue Canada I - Vocabulaire cumulatif". Cependant, sans que nous ne sachions pour-quoi une portion très importante du vocabulaire de Dialogue Canada n'a pas été incluse dans cette liste cumulative à l'usage des professeurs. Les auteurs de Dialogue Canada ont délibérément laissé de côté tout le vocabulaire présenté dans la série "Au Québec avec Angus". A part

éléments prosodiques qui véhiculent une quantité de significations, nous sommes convaincus que les auteurs de "Dialogue Canada" n'étaient pas en possession de critères fiables pour faire un choix judicieux parmi les différents schèmes intonatifs qui foisonnent dans la langue française. Les auteurs de la méthode VIF avaient pratiqué une certaine sélection. Quant à ceux de Dialogue Canada, ils se contentent de déclarer, p. 89, "Sur le plan de la prosodie on s'efforce cependant d'utiliser les intonations les plus caractéristiques et les plus nettes de la langue étrangère". Nous avons écouté les enregistrements des leçons de Dialogue Canada I et nous concluons qu'il n'y a pas eu à proprement parler de sélection phonétique et phonologique dans Dialogue Canada. Les auteurs de Dialogue Canada l'avouent à la page 103 lorsqu'ils réitèrent leur position: "Il est bien sûr impossible de faire une telle sélection sur le plan phonologique (tous les phonèmes doivent être enseignés)".

1.1.2 La sélection morpho-syntaxique

Pour les auteurs de Dialogue Canada, le micro-système morpho-syntaxe inclut les structures et leurs variations, les mots-outils ou mots grammaticaux et leur variations, les formes flexionnelles de tous les éléments linguistiques. Il y a eu à proprement parler une sélection morpho-syntaxique dans la méthode Dialogue Canada, mais elle a été pratiquée sans discernement, d'une façon intuitive et empirique. Les auteurs de Dialogue Canada ne se sont pas servis des études de structures qu'ont faites les chercheurs du CREDIF depuis l'élaboration du RF et de VIF. Ainsi, un fait que nous tirons de notre analyse vient corroborer cette déclaration. Les analyses que nous avons menées antérieurement sur le contenu de quatre méthodes comparables à Dialogue Canada démontrent que les éléments communs à toutes ces méthodes se réduisent à 359 éléments. Ces éléments constituent un noyau irréductible en grande partie composé par des mots-outils ou des éléments qui appartiennent au micro-système morpho-syntaxique. Ce sont des éléments que nous jugeons indispensables dans une méthode pour débutant ou, si l'on veut, le minimum vital sans lequel une méthode serait considérée comme "anémique". Or, Dialogue Canada ne comprend que 292 de ces éléments jugés indispensables. Il lui en manquerait 67. Cependant, ces chiffres n'ont rien d'absolu. Ils

inventaires de discours qu'ils ont consultés. Après un bref rappel historique, p. 83, 84, de l'élaboration du français fondamental, des enquêtes du CRELIF, et de la réalisation de Voix et Images de France et d'autres méthodes basées sur les mêmes principes structuro-globaux, les auteurs de Dialogue Canada nous conduisent à la conclusion que "Dialogue Canada" est de la même philosophie et basé (en partie) sur un vocabulaire et une grammaire de base qui pourraient être ceux du français fondamental. Il y a donc lieu d'examiner si les auteurs de Dialogue Canada ont

volontairement et consciemment procédé à une sélection rationnelle des éléments linguistiques et, deuxièmement, si le résultat de cette démarche, le contenu linguistique de la méthode, est valable et acceptable. Nous procéderons à cet examen en adoptant le cadre des "micro-systèmes" de la langue. A la page 87 du document cité ci-dessus, les auteurs de "Dialogue Canada" distinguent trois grands "micro-systèmes": Phonétique et phonologie, morpho-syntaxe, sémantique. Ils semblent avoir laissé de côté un "micro-système" qui est loin d'être négligeable, celui du lexique, même s'ils parlent à la page 104 de la "progression lexicale". Nous découvrirons à la page 92 que la compréhension du "micro-système sémantique englobe aussi bien les éléments lexicaux que les éléments sémantiques ou les significations. (On peut enseigner des éléments lexicaux comme pièce, partie ou temps sans présenter tous les différents sens que peuvent recouvrir tous ces éléments). Il nous paraît très important dans une méthode pour débutants de maintenir cette distinction fondamentale et d'examiner s'il y a eu une sélection de pratique pour ces deux "micro-systèmes".

1.1.1 La sélection phonétique ou phonologique

Il n'y a pas eu à proprement parler de sélection phonétique et phonologique dans la méthode "Dialogue Canada". Pour ce qui a trait aux phonèmes, nous donnons raison aux auteurs lorsqu'ils déclarent à la page 89: "Il est évident qu'il ne peut y avoir de sélection à ce niveau car si certains phonèmes sont plus rentables que d'autres, toute élimination entraînerait une limitation considérable de l'expression. On peut tout au plus éliminer certaines oppositions en voie de disparition (par exemple, l'opposition du (a) de "patte" du (a) de "pâte)". Quant aux

1. LE CONTENU DE LA METHODE "DIALOGUE CANADA"

Fidèle à notre méthodologie de l'analyse des méthodes déjà exposée dans la La Sélection en didactique analytique pour déterminer le contenu d'une méthode, nous sommes posés les questions suivantes:

- Qu'est-ce que la méthode a choisi d'enseigner? (Combien d'éléments? Quelle proportion? Quelle utilité?)
- Qu'est-ce que la méthode a choisi d'enseigner d'abord, d'enseigner ensemble et d'enseigner ensuite?
- Comment la méthode présente-t-elle les éléments qu'elle a choisis?

- Quelles stratégies, quels exercices la méthode utilise-t-elle pour faire apprendre et utiliser les éléments qu'elle a présentés?

Ces quatre questions fondamentales correspondent aux principes didactiques se retrouvant dans chacune des méthodes: la sélection ou le choix des éléments, la gradation ou la progression des éléments, la présentation des éléments, la répétition ou le rappel des éléments. Fort heureusement, les concepteurs de la méthode "Dialogue Canada" ont suivi le même cheminement méthodologique, conceptuel et terminologique lors de l'élaboration de leur méthode et surtout dans le document de 170 pages intitulé "Dialogue Canada 1 - Méthodologie". Nous nous référons en particulier aux pages 83 à 116 de cette publication où il est question 1) de l'aspect historique du structuro-global, p. 83; 2) de l'aspect linguistique, p. 85; 3) de l'aspect psychophysiologique, p. 97; 4) de l'aspect méthodologique, p. 102.

1.1 LA SELECTION

Nous nous sommes demandés quelle sélection d'éléments linguistiques avaient pratiquée les auteurs de Dialogue Canada à même les différents

antérieures que nous avons publiées. Notre rapport se contentera de souligner certains faits qui nous ont paru dignes de mention et qui dénotent soit des faiblesses, soit des points forts dans la méthode "Dialogue Canada". Nous ne publierons pas "in extenso" toutes les données quantitatives que nous avons compilées car elles risqueraient d'allonger indûment un rapport qui se veut bref et qui vise à souligner les faits essentiels. C'est pourquoi il n'est constitué que de deux chapitres, le premier traitant du contenu de la méthode (sélection, progression, présentation et répétition), le second traitant de la méthodologie et de son application dans les salles de cours par les professeurs du Bureau des Langues.

s suivent fidèlement, dans la plus pure orthodoxie, la méthodologie de "Dialogue Canada" exposée dans un document de 170 pages, ou bien s'en écartent partiellement ou entièrement, se laissant guider par leur "instinct pédagogique".

Il existe un certain nombre de techniques et de méthodes d'analyse de méthode. Nous en avons parlé dans un ouvrage intitulé "La sélection en didactique analytique", (PUL, 1972). Nous avons décidé de procéder selon les techniques mises au point par William F. Mackey dans "Principes de didactique analytique". Ces techniques, nous les avons utilisées pour l'analyse comparative de quatre méthodes audio-visuelles pour l'enseignement du français, langue seconde ou étrangère. Cependant, cette technique est plus facilement applicable lorsque au moins deux méthodes sont en cause. Dans les circonstances, il nous fut difficile de concevoir notre analyse d'une façon comparative puisque nous n'avions qu'une seule méthode "Dialogue Canada".

Une méthode ne s'analyse pas en soi car les données ne peuvent être interprétées en absolu. Les résultats de l'analyse d'une méthode ne deviennent significatifs que lorsqu'on peut les mettre en parallèle avec ceux de d'autres méthodes. Cette façon de procéder nous permet d'établir les rapports les plus significatifs. C'est pourquoi nous avons, à plusieurs occasions, puisé dans les données de nos analyses antérieures comme point de référence car nous estimions que ces méthodes (Voix et Images de France, Le français par la méthode audio-visuelle, French Through Picture, le premier livre de français) étaient comparables à "Dialogue Canada". Nous avons également utilisé "Le français fondamental, 1^{er} degré" comme liste de contrôle, aussi bien pour le lexique que pour la progression grammaticale et syntaxique.

Nous tenons cependant à prévenir le lecteur de ce rapport qu'il ne saurait trouver dans ces lignes une analyse aussi sophistiquée et aussi exhaustive que nous l'aurions souhaitée. En effet, nous ne disposons ni du temps requis pour la mener à bien, ni des moyens considérables (ordinateurs, tables de concordances, dépouillement grâce à la mécanique, etc.) dont nous sommes servis lors des études

INTRODUCTION

Nous avons reçu comme mandat de la "Commission Bibeau" au début de septembre 1975, la tâche d'analyser le matériel didactique qu'utilise actuellement le Bureau des Langues à Ottawa. Cette analyse devrait porter sur:

- un inventaire du contenu (en profondeur et en détail);

- une analyse d'un échantillon de différentes phases de cours, enregistrées sur bande, et une critique comparative de ces cours confrontés à la méthodologie de "Dialogue Canada".

Nous avons également reçu comme directive de tenter de cerner les objectifs que poursuit la méthode "Dialogue Canada" et de mettre en rapport ces objectifs avec le contenu et la clientèle visée.

Enfin, nous avons perçu que la Commission voulait procéder à une telle analyse afin de découvrir, le cas échéant, les raisons de la

réussite ou de la non-réussite des fonctionnaires fédéraux dans l'apprentissage du français au Bureau des Langues d'Ottawa.

Depuis ce jour, nous avons dépouillé, soit d'une façon systématique et exhaustive, soit par technique d'échantillonnage, le très grand nombre de documents et de publications qu'a produit le Bureau des Langues et qui avait été mis à notre disposition. De plus, nous avons écouté une vingtaine d'enregistrements de cours en sélectionnant des échantillons représentatifs de chaque phase de leçon (unité) parmi la centaine d'enregistrements que nous avions reçus, afin de nous permettre de porter un jugement de valeur sur les cours qui se donnent au Bureau des Langues et pour voir si les professeurs du Bureau des Langues

TABLE DES MATIERES

	Introduction	101
1.	Le contenu de la méthode "Dialogue Canada".....	104
1.1	La sélection.....	104
1.2	La gradation ou progression.....	112
1.3	La présentation.....	115
1.4	La répétition ou le rappel des éléments.....	117
2.	Application de la méthodologie dans le contexte des salles de classe.....	118
	Conclusion	121

PAGE

ANALYSE DE LA METHODE "DIALOGUE CANADA 1"

par

Lorne Laforge, doyen
Faculté des lettres
Université Laval

Décembre 1975

appréciation en fonction des mécanismes psychologiques d'apprentissage de l'adulte, en fonction de la psychologie de l'étudiant, mais on ne dispose pas, à l'heure actuelle, de données suffisantes. J'ai choisi d'évaluer DC 1, d'en donner une appréciation globale, à partir d'une observation au niveau de la cohérence interne de la méthode, c'est-à-dire en fonction des principes sgaaviens. C'est pourquoi je me suis attardé à voir dans quelle mesure DC 1 est une réalisation conforme à la philosophie qui est censée être à la base de cette méthode. Tel a été mon critère de référence comme on aura pu le constater et, vue sous cet angle, la méthode Dialogue Canada 1 se présente comme un assez mauvais modèle de la méthodologie SGAV.

De l'ensemble des considérations qui précèdent, je voudrais maintenant tenter de tirer un certain nombre de conclusions, sous la forme d'une appréciation globale de DC 1. Comme je viens de le mentionner, cette méthode apparaît en définitive comme une sorte de méthode audio-orale mitigée, présentée sous le couvert du globalisme. C'est-à-dire qu'on y trouve beaucoup de caractéristiques des méthodes audio-orales américaines, par exemple un dialogue fondé non pas sur un contenu grammatical en tant que tel mais fondé sur un ensemble de "structures" (entendues ici au sens de "constructions syntaxiques"), beaucoup d'exercices structureaux hors situation, artificiels, qui ne présentent aucun lien entre eux, contrairement au type d'exercices structureaux situationnels prônés par les tenants de VIF par exemple, des exercices de phonétique artificiels, etc. C'est probablement cette tentative avortée de compromis qui explique, d'ailleurs, le caractère excessif d'inraisemblance, relevé au début de ce rapport. Il est probable que si les dialogues VIF semblent plus naturels, c'est que la préoccupation est d'ordre grammatical (morphologique, surtout) et non d'ordre structural. C'est pourquoi je serais porté à attribuer le caractère artificiel et invraisemblable des situations de DC 1 à cet apport, si l'on peut dire, de la méthodologie audio-orale américaine dans la méthodologie SGAV. Dialogue Canada, de ce point de vue, apparaît comme une sorte de compromis, plus ou moins voulu ou plus ou moins conscient, entre les principes des méthodes audio-visuelles, d'inspiration sgavienne, et ceux des méthodes audio-orales, américaines. Il en résulte un mélange plus ou moins heureux, un produit fait de contradictions, puisqu'il repose sur des principes qui sont en conflit.

Enfin, pour résumer, disons que pour évaluer une méthode il faut d'abord l'analyser, et c'est ce que j'ai tenté de faire. Mais, pour une évaluation de ce type, plusieurs techniques sont plausibles. On aurait pu, par exemple, élaborer un système de méthode "idéale", mais on aurait pu glisser facilement dans le subjectivisme. On aurait pu également se livrer à une évaluation en fonction des objectifs de l'institution, mais on les possède pas. On aurait pu procéder à une

Pour bien voir ces différences de conception, il suffit de comparer ce qu'on appelle, dans De Vive Voix, le "contenu grammatical" (dans un tableau qui est donné au début du "Guide Pédagogique") au relevé semblable intitulé "Résumé des éléments morphologiques et syntaxiques" de DC 1. En comparant ces deux tableaux, on pourra mieux se rendre compte de la différence de conception dont je viens de faire état. En ce sens, ceux qui ont élaboré Dialogue Canada ont peut-être voulu aller plus loin que les principes de la méthodologie SGAV et ils l'ont fait en s'inspirant (consciemment ou inconsciemment) de la méthodologie des méthodes audio-orales américaines. Ce qui, encore une fois, encore en contradiction avec les principes de base de la méthodologie SGAV.

ou, ce qui revient au même, de "structures" (Sujet - Verbe - Compl., par exemple) au sens américain du terme. Le contenu morphologique de DC 1 s'apparente à celui de VIF ou De Vive Voix, mais n'y reçoit qu'un traitement secondaire, en quelque sorte: le noyau de chaque leçon est constitué d'un certain nombre de "structures" (sous la rubrique "syntaxe"). Tout porte ainsi à croire que les promoteurs de DC 1 ont dû, à un certain moment, être influencés par les conceptions de la méthodologie audio-orale américaine. A l'intérieur de chaque unité, on trouve un ensemble bien défini de structures vues comme des cadres syntaxiques*. Cette tentative (avouée ou non) de compromis a d'ailleurs donné lieu, comme beaucoup de professeurs de français du Bureau des langues pourraient le dire, au phénomène suivant: la plupart font des exercices structuraux hors situation, à l'américaine, et le font d'autant plus qu'on ne donne qu'une sorte d'indice pour chaque exercice. Comme les professeurs de langue ne sont malheureusement pas toujours au courant des différences entre les exercices structuraux situationnels (à la méthode VIF par exemple) et les exercices structuraux américains, hors situation, ils se livrent la plupart du temps à ce dernier type d'exercice, dans lequel l'élément stable étant la structure, seul le vocabulaire est modifié.

Pour mieux illustrer ce phénomène, je voudrais citer un

passage de la Préface de la méthode De Vive Voix, tiré du "Guide Pédagogique": nous dirons que l'étudiant a "compris la phrase voilà un taxi non pas au moment où il opère des variations paradigmatiques du type voilà un

autobus, voilà un car, etc., mais au moment par exemple où il utilisera à bon escient voilà, c'est, et il y a; et où il recourra correctement à l'indéterminé plutôt qu'au déterminé" (p. 14). Or, le type de cadre structural qui est donné à titre d'exemple dans DC 1 est précisément construit sur le modèle de voilà un taxi, (autobus), voilà un autobus, (car), voilà un car, (camion), voilà un camion, etc., c'est-à-dire sur le modèle des exercices structuraux hors situation, à l'américaine.

* Peut-être pourrait-il s'agir d'une influence due aux recherches menées parallèlement, à ce moment, sur la tagmémique de Pike. Mais cela demanderait à être vérifié.

- | | | | |
|---|---|------|-----------------|
| S | V | avec | Comp. d'accomp. |
|---|---|------|-----------------|

 Comp. d'accomp. = moi, toi, lui, elle, vous
- | | |
|-------|---------------|
| C'est | Comp. de lieu |
|-------|---------------|

 Elle travaille avec toi.

Comp. de lieu = Adverbe (ici, là, à gauche).
C'est ici, le Saint-Michel?

- | | | | |
|---|------|----------|------------|
| S | être | toujours | Adj. qual. |
|---|------|----------|------------|

 Les gens sont toujours pressés.

S	être	comp. de temps
---	------	----------------

Comp. de temps = à + l'heure
dans + nombre de minutes
heures
*jours

Le film est à cinq heures.

Le film est dans dix minutes.

Acquisitions globales:

- D'accord
- Asseyez-vous. (DC 1, Unité 5, pp. 70-72)

Dans VIF et dans De Vive Voix, chaque leçon est donc construite en quelque sorte en fonction d'une question grammaticale comme par exemple les adjectifs possessifs, les adjectifs démonstratifs, certains types de verbes irréguliers, certains temps de verbes (présent, passé, imparfait, futur proche), etc. On y trouve une constante dans la présentation d'un certain nombre de points grammaticaux, la grammaire utilisée étant celle de la tradition plus ou moins repensée à la lumière des travaux récents de linguistique dans le domaine de la langue parlée. Dans DC 1, les problèmes grammaticaux de ce type ont été relégués sous la rubrique "morphologie".

Toutefois, chaque leçon est en fait construite autour non pas d'un problème "morphologique", mais d'un certain nombre de cadres syntaxiques

Dans De Vive Voix, chaque leçon comporte un "contenu grammatical" du type suivant:

-	Le verbe "être" (suivi d'un adjectif, dans des phrases affirmatives et négatives au présent).	-	"Aimer mieux" (suivi d'un objet nominal ou d'un verbe à l'infinitif).
-	"L'interrogation avec: "Est-ce que...""	-	"Préférer" (...)
-	(portant sur l'action exprimée par le verbe).	-	"Comme vous êtes ...!"
-		-	Noms de nombre.

(Guide Pédagogique, leçon 7, p. XXVII)

Dans DC 1, la "Grammaire" se subdivise en morphologie, syntaxe, et acquisitions globales. Par exemple:

Morphologie

- Le pronom *on* (forme familière de *nous*).
Rappel des verbes, au présent de l'indicatif, à toutes les personnes sauf *nous*, formes affirmative et négative.
- verbes
connaître (je, vous, tu, il, elle, on)
venir (je, tu, il, elle, on)
vouloir (je, tu, il, elle, on)
- avec moi, toi, lui, elle.
- l'adverbe *toujours* (les gens sont toujours pressés).
- Rappels: articles.
adjectifs possessifs.
adjectifs qualificatifs connus, en variation du genre.

Syntaxe:

-	S	V	Obj. dir.
---	---	---	-----------

Tu connais Hugnette?
Tu veux un café?
Je n'aime pas le café.

dommageable pour les étudiants. La conception phonétique de DC 1 ne représente pas une vue véritablement synthétique de la langue. Il ne s'agit pas d'une théorie véritablement "intégrée" des sons, vus dans leur passage de l'acoustique à l'articulatoire. Il semble qu'on ait négligé cet aspect d'habitude articulatoire à créer, même une fois qu'un son est correctement perçu. Enfin, il faut cependant souligner le principal mérite de ce type de phonétique: l'excellente mise en valeur du rythme et de l'intonation.

Dans un autre aspect de la langue, la sémantique, la méthodologie SCAV laisse beaucoup à désirer. Cette négligence s'explique d'ailleurs en très grande partie par le fait que M. Guberina est d'abord et avant tout un phonéticien (il est le directeur de l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb, en Yougoslavie). Pour Guberina, une langue est essentiellement "un ensemble acoustico-visuel": "Du point de vue de la fonction sociale du langage, qui est la condition essentielle, et du point de vue de sa forme structurale, il est normal que le langage soit avant tout le moyen de communication entre les hommes et que la langue parlée, avec ses composantes essentielles (son, intonation, pause, rythme, intensité et temps), forme la base structurale du langage" (1965, p. 42 - souligné par moi).

Quant au vocabulaire, il paraît très bien choisi, en fonction du public à qui s'adresse DC 1. Cette adaptation du vocabulaire au milieu du fonctionnaire se trouve surtout dans le deuxième dialogue des leçons, intitulé: "Au travail".

Du point de vue grammatical, on remarque une divergence assez grande entre le contenu de DC 1 et celui d'autres méthodes audio-visuelles intégrées, comme VIF et De Vive Voix. Dans VIF, les "mécanismes" de chaque leçon se présentent comme suit:

Présent de l'indicatif: Être et verbes du 1 ^{er} groupe (les 3 personnes du pluriel) Possessifs: <u>notre</u> - <u>votre</u> - <u>leur</u> <u>nos</u> - <u>vos</u> - <u>leurs</u>
--

La phonétique est certainement l'aspect linguistique qui, sur le plan théorique, a le plus été développé, puisqu'il existe déjà quantité d'articles (en particulier dans la Revue de Phonétique Appliquée), et qu'on dispose maintenant, pour DC 1, d'un cahier intégré à la méthodologie (dans la version corrigée) portant sur "le système verbo-tonal de correction phonétique". Mentionnons tout simplement que, sous cet aspect, il n'y a pas, non plus, adéquation entre la théorie et la pratique. Selon la méthodologie SGAV, comme on l'a vu, tout doit être naturel, tout doit être mis dans des situations naturelles. Pourtant, dans DC 1, il suffit de se référer au "logathome" ou à tous ces exercices artificiels, mis dans des phrases complètement détachées de leurs situations, pour se rendre compte que là encore, il n'y a pas respect des principes. Bien plus, ce non respect des principes se remarque non seulement chez les auteurs de DC 1, mais également chez les promoteurs mêmes de la méthodologie SGAV. Par exemple, dans les phrases insérées dans l'appareil de M. Guberina (le SUVAG-Lingua), on trouve des énoncés aussi artificiels que "La louve court dans la cour", etc. Ces phrases sont peu naturelles. Est-ce que la situation dans ce cas serait le fait que les sons sont présentés dans une phrase? Mais, n'a-t-on pas dit ailleurs que toute phrase devait être mise dans une situation? Il semble bien qu'il s'agisse, même à ce niveau, d'une incohérence entre ce qui est prôné et ce qui est réalisé.

Deuxième remarque au sujet de la phonétique - et elle se situe encore au niveau des principes généraux - c'est que l'aspect articulatoire est totalement laissé pour compte. Certes, il est essentiel de s'attarder à l'aspect acoustique de la langue puisque c'est le point de départ, le point d'entrée pourrait-on dire, des sons chez l'individu. Mais il y a certainement abus dans la croyance qu'il suffit d'un reconditionnement au niveau de l'oreille pour qu'il y ait automatiquement reconditionnement au niveau physiologique. Autrement dit, alors que certains phonéticiens ne s'attardent qu'à l'aspect physiologique ou articulatoire, les phonéticiens dans la méthodologie SGAV, ne s'intéressent qu'à l'aspect acoustique. Il y a dans les deux cas un caractère d'exclusivité qui ne peut qu'être

sous cet aspect, une tentative plus ou moins avortée d'application de la méthodologie SGAV. On attribue un rôle à l'image qu'elle n'est pas censée avoir et on fabrique des textes artificiels. Dans la méthodologie SGAV, les dessins doivent représenter des situations et ces dernières, dans le texte linguistique qui les représente, doivent être naturelles. Dans DC 1, on remarque une assez grande incompatibilité entre les principes d'une part, et leur application pratique d'autre part. C'est ce qui m'a incité à m'interroger sur le fondement même de la méthode et, par conséquent, à me pencher sur le type de contenu linguistique présente dans cette méthode.

expérimentation de ce type, voir Germain, 1975). Il est permis de croire, compte tenu des expériences récentes dans ce domaine, que dans la pratique les étudiants ne comprennent pas toujours la signification que les auteurs ont voulu donner à leurs symboles.

La vérification expérimentale de cette hypothèse serait certes significative. A quel titre? Significative parce que j'en suis venu à me demander dans quelle mesure toutes ces conventions, tous ces symboles sur les images pourraient peut-être non pas faciliter mais bloquer l'apprentissage, du moins dans une certaine limite. Cela signifie que lorsqu'un étudiant est mis en présence d'une illustration sur laquelle il y a des symboles qu'il ne comprend pas, ou qu'il interprète mal, le rôle du professeur paraît devoir être modifié. Il doit à ce moment-là commencer par corriger, en quelque sorte, ce que l'image vient d'apprendre à l'étudiant. C'est pourquoi il doit être sensibilisé aux interprétations possibles de certaines illustrations, afin de tenter de ramener l'étudiant à l'interprétation conforme à celle des auteurs de la méthode. C'est en ce sens qu'il pourrait y avoir blocage dans l'apprentissage.

En définitive, la conception de l'image dans DC 1 paraît, là encore, plus ou moins conforme à l'esprit de la méthodologie SGAV. Selon cette dernière, l'image est censée recréer une situation. Selon les promoteurs de DC 1, l'image (et qu'il me soit permis ici de citer la méthodologie de la version corrigée) "véhicule le contenu sémantique" (p. 9). L'image sert à "explicitier le texte correspondant" (p. 8). Il est d'ailleurs assez curieux que l'accent ait été mis sur le contenu sémantique. En d'autres termes, tout porte à croire que l'on a confondu l'image significative (ou l'image signification) avec l'image situation. Dans ce sens, DC 1 est largement ou nettement dépassé par la méthode

De Vive Voix, du point de vue du respect des principes de la méthodologie SGAV. Dans De Vive Voix, on a tenté de réaliser des images véritablement situationnelles. Dans DC 1, les illustrations servent surtout à présenter des significations, tout en négligeant le caractère vraisemblable de la situation. En ce sens, de même que dans les dialogues il y avait peu de respect pour les principes de la méthodologie SGAV, de même dans les images il y a non respect de ces mêmes principes. DC 1 semble représenter,

horloges sur chacun des personnages, en changeant d'heure à chaque fois, puisse vraiment signifier "toujours". On retrouve le même phénomène dans le cas des flèches ayant une double valeur. Par exemple, au moment de mettre en valeur Montréal ou Saint-Boniface, on trouve une flèche destinée à faire ressortir le mot "Montréal" même si, comme on l'a vu plus haut, le mot "Montréal" et le mot "Saint-Boniface" sont écrits en très petits caractères. Ce type de flèche s'apparente, par sa fonction, à la flèche utilisée dans le domaine de l'image publicitaire. Mais, aux côtés de cette utilisation, on trouve des flèches, dans DC 1, qui ont une signification, une valeur comme "venir", "aller", etc. Dans ce cas, comment pourrait-il être question de cohérence interne dans l'utilisation de ces codes?

Ailleurs, dans l'unité 8, à l'image #19, comment comprendre que le type de représentation utilisé sur l'horloge signifie "après 8 heures"? Dans la même unité, image #20, comment comprendre le sens de la préposition "vers" 8h30 avec le type de cadran ou d'horloge qui est représenté sur l'image? Dans l'unité 9, même remarque: il paraît peu probable de saisir la signification correspondant à la réplique #7 ("comme d'habitude"). Le fait d'aligner une série d'horloges ne risque certainement pas d'être interprété sans problème par certains étudiants. Il faut cependant ajouter un fait frappant: les gestes, les mimiques, les expressions, toute la kinésique des personnages est très soignée. En tous cas, mieux traitée que dans la plupart des méthodes de ce type. Ce que Greimas appelait le réalisme naïf "à la Tintin" est plus ou moins applicable à DC 1.

D'autres exemples pourraient être donnés mais, en définitive, la meilleure observation des illustrations, une fois que l'on est sensibilisé à ce problème, devrait être faite à partir d'une expérience pratique. Par exemple, il serait intéressant de présenter les deux premières leçons de DC 1 à des fonctionnaires anglophones qui sont parfaitement débutants en français et qui n'ont jamais appris à l'aide d'une méthode audio-visuelle, et de vérifier, à l'aide d'un questionnaire approprié, leurs réactions aux illustrations (pour le détail d'une

signification. Or, par définition un code est une convention. Et une convention demande à être expliquée. Il s'agit là, d'ailleurs, d'un problème qui relève des méthodes audio-visuelles intégrées en général. Dès qu'on se met à expliquer la convention de ces codes, ils ne sont plus utiles. Cela implique en fait une remise en cause du recours à ce type d'illustrations au niveau même de la méthodologie SGAV.

Enfin, il ne s'agit pas pour l'instant de s'attarder à tous ces aspects. Certains détails attirent l'attention, cependant: par exemple, en dépit d'une certaine variété dans les styles, les bulles sont en général beaucoup trop petites. Elles occupent à peine le tiers de l'image, et ce sont précisément elles qui renferment le contenu à enseigner. Les personnages bloquent une bonne partie de la bulle, ce qui entraîne des difficultés au niveau même de la perception visuelle. Dans l'unité 3, lorsqu'il est question de Montréal ou de Saint-Boniface, il est relativement difficile de lire ce qui est écrit dans la bulle.

L'usage de certains types de points d'interrogation pourrait mener à des interprétations qu'il faudrait vérifier expérimentalement. Dans certains cas, il est à se demander si les codes utilisés sont toujours nécessaires. Par exemple, dans l'unité 1, l'illustration qui correspond à la réplique #11 paraît petite. Les gestes n'auraient-ils pas été suffisants?

Dans l'utilisation d'une autre convention, comme la flèche, il y a risque de mauvaise interprétation. Soient, par exemple, les répliques 24 et 25 de l'unité 5: dans un cas, la flèche signifie "arrive"; dans l'autre, elle signifie "venir". Dans la même unité, à l'image #5, comment être assuré que la double flèche entre les deux points d'interrogation puisse être comprise par les étudiants? Même remarque pour les notions temporelles: dans la même unité, à l'image #29, comment la représentation matérielle concrète de l'adverbe "toujours" pourrait-elle être comprise? Comment les images, concrètes par nature, pourraient-elles représenter de façon non ambiguë des réalités abstraites, comme par exemple la plupart des notions temporelles, dont l'adverbe "toujours". Il n'y a rien qui montre qu'une succession de quatre

3. LES IMAGES DU "DIALOGUES DE DEPART"

Je voudrais maintenant passer à un aspect complémentaire, qui est celui des illustrations des dix premières leçons de DC 1. Je n'ai examiné ici que les images qui correspondent au "dialogue de départ". Pour examiner des images pédagogiques, on peut se placer sous plusieurs angles. On peut les étudier d'un point de vue évidemment pédagogique, d'un point de vue de la perception, d'un point de vue anthropologique ou culturel, d'un point de vue matériel, etc. J'aurais aimé en particulier entreprendre l'étude de "l'image" de la femme (canadienne-française) que l'on présente aux fonctionnaires anglophones mais, faute de temps, il ne m'a pas été possible de mener à bien cette recherche.

Je me suis contenté d'étudier la composition interne de certaines images. Il n'est pas facile d'organiser toutes les données: dans l'ensemble, les images de DC 1 s'apparentent à celles de VIF. Pourtant, les observations que j'ai déjà faites à propos des illustrations de VIF m'apparaissent comme valables pour celles de DC 1*. De plus, les remarques que j'ai récemment faites à la suite d'une observation de quatre méthodes audio-visuelles intégrées (voir Germain, 1975) semblent également s'appliquer à DC 1. Il s'agit, dans cette méthode, d'images dans lesquelles on emploie beaucoup de codes, c'est-à-dire beaucoup de bulles, de croix de Saint-André, de flèches de toutes sortes, de points d'interrogation, de pointillés, de silhouettes, de symboles temporels (horloges, calendriers), etc. D'un point de vue sémiologique, l'utilisation de pareils codes paraît peu justifiée (voir Besse, 1972). Il s'agit d'ailleurs de conventions rarement expliquées. A ma connaissance, il y a peu de professeurs du Bureau des langues qui en connaissent la

* Ces images se caractérisent de la façon suivante: 1) présence d'éléments non pertinents, et absence d'éléments pertinents; 2) ambiguïté d'interprétation; 3) recours à des conventions graphiques; recours à des procédés expressifs et expressionnistes; et 4) mauvaise représentation d'éléments pertinents (voir Germain, 1970).

C'est ainsi qu'après avoir examiné les dix premiers dialogues de départ de $\overline{DC\ 1}$, j'ai vérifié certains dialogues pris au hasard dans la méthode \overline{VIF} pour voir s'il ne s'agit pas d'une constante dans les dialogues de \overline{VIF} sont aussi invraisemblables, aussi peu naturels, que ceux de $\overline{DC\ 1}$? Un bref examen m'a fait voir que ceux de \overline{VIF} ne sont qu'exceptionnellement invraisemblables. En général, il paraissent de beaucoup supérieurs à ceux de $\overline{DC\ 1}$ quant à leur caractère de vraisemblance. En fait, dans $\overline{DC\ 1}$, pour les dialogues de départ, on n'a pas respecté les principes de la méthodologie SGAV, et en particulier le caractère lié du langage et de la situation.

Dans l'unité 3, lorsque les deux amis qui sont deux employés

en visite chez leur patron rencontrent la femme du patron, ils lui demandent assez rapidement: "Qui est-ce"? La réponse: "C'est ma

nièce". Je ne crois pas qu'il soit convenable, lorsque l'on rencontre une femme dans une soirée, de lui demander d'identifier une autre femme

avant même de s'informer d'elle-même. Toujours dans le même dialogue, un peu plus loin, lorsque la nièce de la femme du patron dit: "Je suis

journaliste", on s'attendrait à une réplique du type "Ah, bon! C'est passionnant; est-ce que vous aimez le journalisme"? Ou enfin des

questions portant sur le journalisme. Assez curieusement, à cette réplique #18 ("Je suis journaliste") fait suite cette phrase: "Vous

aimez Montréal"? Comment mémoriser un dialogue avec facilité lorsque la réplique qui suit "Je suis journaliste" est "Vous aimez Montréal"?

D'autant plus que, plus loin dans le dialogue, on revient sur ce thème. Toujours dans le même dialogue, n'est-il pas invraisemblable

que ce soit Mme Michaud elle-même qui dise: "Pardon, Madame" pour bien signifier à ses invités qu'il s'agit de "madame" et non pas de "mademoiselle"?

La personne qui devrait dire normalement qu'elle est mariée, alors qu'elle vient de se faire appeler "mademoiselle", est bien la nièce de

Mme Michaud, et non pas Mme Michaud elle-même.

Si l'on examine les autres unités, on remarque le même phénomène.

Dans l'unité 4, il paraît évident même pour un étudiant non averti, que la leçon porte sur les possessifs. La encore, la vraisemblance a été

sacrifiée à la rigueur de la progression. Ailleurs, dans l'unité 8, il paraît invraisemblable que Grégoire, au téléphone, demande à Mme Tremblay

de demander à sa fille si cette dernière veut bien aller au cinéma avec lui. Dans la vie de tous les jours, cela se passe certainement autrement.

Si la fille de Mme Tremblay n'était pas disponible, Grégoire aurait normalement dit: "Bon, ça va, c'est très bien, je rappellerai plus

tard" (ou quelque chose du genre). Le prétexte pour l'utilisation du style indirect est par trop évident.

Dans l'unité 1 ("dialogue de départ"), il n'est certainement pas très naturel que tout de suite après avoir salué ses deux clients, le vendeur dise (réplique #8) : "Votre auto est dans la cour; voilà la clé" après que l'acheteur se soit identifié (réplique #5) : "Je suis Stéphane Lepage". Si le vendeur connaît déjà son client, ce qui semble déjà être le cas puisque l'auto est déjà vendue, on ne comprend pas très bien pourquoi le client devrait s'identifier. D'autre part, lorsque le vendeur salue le client, il dit : "Bonjour, M. Lepage", "Bonjour, Madame"; il semble peu probable qu'il ajoute tout de suite "votre auto est dans la cour, voilà la clé", puisqu'il ne les a pas reconnus au point de départ étant donné que l'acheteur a dû s'identifier. Pour être naturel, ce dialogue aurait demandé des répliques du type suivant : "Tiens, bonjour, M. Lepage" et l'acheteur répondrait : "Ah, bonjour, M. Laflamme". Logiquement, c'est le vendeur qui devrait se souvenir du nom de son client d'abord; cela fait simplement partie de la psychologie de la vente. Cela est certainement plus fréquent que de retrouver un client qui doit se réidentifier et qui se voit remettre immédiatement les clés. Il y a là une sorte d'ambiguïté de situation, difficilement acceptable. Evidemment, il s'agit de l'unité 1, et il n'est certes pas facile de construire un dialogue de départ.

Toutefois, à l'examen de l'unité 2, on remarque le même phénomène. Lorsqu'un des personnages arrive dans le salon, il fait la réflexion suivante : "Le salon est grand"; l'autre répond : "Oui, mais c'est sombre". Tout de suite après, le premier reprend : "Qu'est-ce que c'est"? Et l'autre d'enchaîner : "C'est une lampe". Il y a certainement peu de gens qui auraient pu entendre ce type de dialogue lors d'une réception. Il semble très artificiel de poser des questions du type "Qu'est-ce que c'est?" ("C'est une lampe") ou de constater que le salon est sombre lorsqu'on arrive dans une soirée. La séquence des répliques manque de logique : les liens entre les répliques sont artificiels. Ce manque de lien logique ne doit d'ailleurs pas faciliter la mémorisation puisque pour apprendre par coeur un dialogue il faut des points d'appui qui, ici, font défaut.

J'ai examiné tous les dialogues des dix premières leçons de DC 1. Je voudrais cependant m'attarder au "dialogue de départ". Voici quelques conclusions qui se dégagent de mon observation.

D'abord, le choix de noms propres: il y en a beaucoup, mais le choix paraît très approprié. Il s'agit de noms que l'on trouve très fréquemment au Québec.

Un autre aspect, qu'il est d'autant plus important de mentionner que dans la plupart des autres ensembles pédagogiques il est très négligé, est celui des niveaux de langue. Dans les dix premières leçons de DC 1, je n'ai relevé aucune faille. Habituellement, dans la plupart des méthodes, les différents niveaux de langue sont (involontairement) confondus. Ici, on note un souci évident de respecter la distinction entre les niveaux de langue.

Il existe cependant d'autres cas, qui présentent quelques difficultés. C'est ainsi que, pour ne prendre qu'un détail, les dialogues sont très longs et comportent beaucoup de personnages. Dans VIF et dans De Vive Voix, pourtant, le nombre de personnages est beaucoup moins élevé.

Toutefois, la critique fondamentale qui peut être adressée à ces dialogues tels que je les ai observés est leur manque de vraisemblance, leur manque de naturel. Cela est d'autant plus curieux que dans les principes de la méthodologie SGAV on trouve une insistance sur la présentation de la langue dans des situations naturelles. C'est pourquoi j'ai cité plus haut un passage traitant de vraisemblance, afin de montrer dans quelles mesures il y a incohérence entre les prétentions théoriques des promoteurs de la méthodologie SGAV et les réalisations pratiques. En voici quelques exemples, choisis parmi plusieurs.

à toutes les ressources de notre être: attitude, geste, mimique, intonation et rythme du dialogue parlé" (p. 9). Comme il existe différentes conceptions de l'image, il est important de bien prendre conscience que dans VIF et dans DC 1, celle-ci doit d'abord et avant tout être considérée comme le "simulacre d'une situation de communication" pouvant comporter, comme l'affirme Coste et Ferenczi dans leur article sur "Les moyens audio-visuels" (Le Français dans le Monde, 1969 n° 65), des "zones de compréhension" (représentées dans la plupart des cas par des ballons). Mais, essentiellement, l'illustration représente une situation. D'ailleurs, dans le Cahier de méthodologie de DC 1, on trouve le passage qui suit: "ceci implique que les éléments nouveaux sont présentés dans une situation riche qui sert de point de départ au travail ultérieur: une situation aussi réaliste que possible où la rigueur de la progression peut éventuellement être sacrifiée à la vraisemblance de sorte que les problèmes de vocabulaire, de structure, de point de grammaire etc. introduits dans un dialogue donné ne retiennent pas l'attention de l'élève à un point tel qu'il puisse renforcer la tendance à la traduction et réduire la spontanéité de "réemploi" (p. 9). Le passage important, dans cette citation, est celui où l'on indique que la situation doit être réaliste et où la rigueur de la progression peut être sacrifiée à la vraisemblance. C'est ce qui m'amène à traiter maintenant du texte des dialogues.

cerveau le réorganise en fonction de la culture, des habitudes de chacun. Quoi qu'il en soit, ce qui importe toujours, tant dans le domaine auditif que dans le domaine visuel, c'est qu'il y ait d'abord perception globale de la réalité et ensuite réorganisation par le cerveau.

C'est pourquoi le mot "structure", pris dans ce sens, est synonyme de "global". Le terme est en fait redondant. D'ailleurs, M. Renard a déjà fait la remarque à M. Guberina dans sa correspondance, reproduite dans un autre article de la Revue de Phonétique Appliquée où il demande à M. Guberina pourquoi il a ajouté le mot "global" au mot "structural". Ce dernier lui répond que c'est pour trois raisons dont l'une, assez frappante, est qu'il voulait bien mettre en évidence le fait que dans sa conception le mot "structure" doit être dissocié de la conception américaine, c'est-à-dire qu'il faut tenir compte de la situation, par opposition, par exemple, aux exercices structuraux américains considérés comme tout à fait artificiels et hors situation.

Ainsi, on comprend que la notion de "situation" puisse occuper une place centrale dans cette théorie. Tout énoncé devra être produit et être perçu en situation. Dans la pratique, cela se manifeste par la présentation de toute leçon à partir d'un dialogue qui représente le côté global de la perception: ce dialogue est mis en images, et l'image reflète cette situation. Sur le plan phonétique, cela signifie une mise en valeur du rythme et de l'intonation. Lorsque VIF a été composée, c'est cette conception que leurs promoteurs ont voulu mettre en pratique: "seule l'image rend possible la présentation et la compréhension de multiples situations; (...). Les images présentent dans un décor des personnages ayant une certaine attitude, accomplissant certains actes, faisant certains gestes, des ballons permettant de montrer de quoi parlent les personnages, ce qui a été dit ou sera fait" (Préface, pp. 10 et 18). En définitive, les images servent d'abord à illustrer la situation dans laquelle se déroule le langage.

Dans ce type de méthode, la langue est d'abord et avant tout enseignée comme moyen d'expression et de communication et "faisant appel

de Guberina) fonctionne de façon structurale. Malheureusement, l'auteur n'est pas très explicite sur ce que veut dire un "fonctionnement structural du cerveau" puisque toutes ses définitions du terme "structure" incluent le mot "structure".

La notion de structure dans notre méthode est prise dans le sens psychologique; les physiologistes, les biologistes, les physiologistes et autres chercheurs comprennent la structure théoriques et expérimentales comme une compréhension dans le sens analogique; c'est-à-dire compréhension structurale (fonctionnelle) des éléments, la recherche des voies d'architecture, d'organisation, combinaisons qui peuvent expliquer et rendre plus efficace la structure du fonctionnement de notre cerveau, la structure de la matière et son utilisation par l'homme au moyen des structures et organisations différentes, bien que composées d'éléments très réduits et parfois tout à fait les mêmes du point de vue analytique. C'est la disposition différente d'éléments, une autre architecture, une autre organisation qui changeront les effets de structures.

Plus loin, Guberina écrit encore: "Donc il s'agit de la structure en général comprise sous le nom de structure, et dont la linguistique structurale, ainsi que les méthodes pédagogiques dites structurales, sont assez éloignées". (p. 64).

De toutes façons, lorsqu'on examine ce qu'il rapporte de ses expériences dans le domaine de la surdité, on se rend compte qu'il s'inspire des Principes de Phonologie de Troubetzkoy. Il s'agit de considérer que la réalité qui nous entoure serait réorganisée par le cerveau. Les sens joueraient un rôle fondamental puisqu'il est question de perception mais, chez le sujet intelligent, il y aurait réorganisation de la réalité à l'aide de filtres. C'est d'ailleurs sur cette idée qu'ont été construits les appareils SVAAG-Lingua (pour l'enseignement des langues) et SVAAG (pour les sourds). Quand Guberina utilise le mot "structure", il semble bien qu'il veuille dire réorganisation psychologique de la réalité dans un ensemble cohérent. Dans le domaine des sons, par exemple, le cerveau jouerait un rôle fondamental puisque c'est grâce à lui que certaines zones optimales peuvent être perçues. Dans le domaine visuel, même phénomène: nous percevons globalement le monde mais le

Dialogue-Canada 1 est d'inspiration "sgavienne"**. Il serait certes inutile de reprendre ici toute cette philosophie puisqu'elle a déjà été longuement exposée par M. Petar Guberina il y a quelques années (Revue de Phonétique Appliquée, 1965, n° 1). De plus, de larges extraits de cet article ont été repris dans le Cahier de Méthodologie de la version corrigée de Dialogue-Canada 1. Il reste quand même que pour bien comprendre ou pour mieux situer le jugement que je voudrais porter sur cet ensemble pédagogique, il m'apparaît nécessaire de mettre en lumière certains aspects de la méthodologie SGAV. Pour cela, je voudrais m'attarder quelque peu sur la signification du mot "structure" et du mot "global" dans le sigle SGAV.

Lorsqu'il est question de "structural", il n'est pas question dans l'esprit des promoteurs de Voix et Images de France et, partant, de Dialogue-Canada 1, de comprendre le mot "structure" dans le sens américain du terme. "Structure" pour les américains, en linguistique, veut dire "cadre syntaxique sous-jacent aux énoncés". Dans la conception de la linguistique européenne, "structure" est synonyme de "construction" ou, si l'on veut, de tout organisé. Dans son article de 1965, Guberina a mis l'accent sur cette dernière conception de la structure qui serait, selon lui, empruntée à la psychologie et à différentes sciences expérimentales. En fait, il oublie de mentionner qu'il s'agit tout simplement de la conception européenne de la linguistique.

Sur le plan psychologique, même si Guberina se montre averse de ses sources, il semble bien que cette méthodologie soit fondée sur la psychologie gestaltiste puisqu'au fond il n'est question que de perception globale, tant visuelle qu'auditive. Toute cette philosophie repose en définitive sur cette idée que le "cerveau" (pour employer ce terme vague

**) Il s'agit de la méthodologie SGAV ("structuro-globale audio-visuelle").

ANALYSE DE DIALOGUE-CANADA 1

Fondements, "dialogues de départ", images, et remarques sur le contenu linguistique*.

par Claude Germain

Dans ce rapport, je voudrais étudier quatre points particuliers de l'ensemble pédagogique Dialogue-Canada 1: les fondements théoriques, les "dialogues de départ", les images des "dialogues de départ", et le contenu linguistique (brèves remarques sur les aspects phonétiques, le vocabulaire, et la grammaire). Je terminerais par une appréciation globale.

* Ce rapport ayant été dicté, puis retranscrit, on voudra bien excuser certains écarts de "style" (C.G.).

TABLe DES MATIÈRES

1.	Les fondements de DC-1	78
2.	Les "dialogues de départ"	82
3.	Les images du "dialogues de départ"	86
4.	Remarques sur le contenu linguistique	91
5.	Appréciation globale	97

APPENDICE D-1A

ANALYSE DE DIALOGUE CANADA 1

par

Claude Germain

Ils se situent donc aux endroits suivants:

- a) révision des méthodes déjà en usage pour les raisons explicitées plus haut;
- b) mise sur pied de projets de recherche pour vérifier jusqu'à quel point l'enseignement doit évoluer vers le modèle proposé en fonction des diverses populations;
- c) réalisation du modèle (ou de ses variantes);
- d) formation spécialisée des professeurs de langues.

- e) que, suite à une enquête sur les besoins des étudiants, des professeurs acceptent de se spécialiser dans un domaine particulier d'activités avec l'assistance de l'employeur;
- f) que les équipes sont en rotation à tous les quatre mois afin d'avoir éventuellement un corps enseignant ayant des connaissances dans toutes les phases de l'enseignement.

ACTIVITES DE GROUPE DIRIGEES
 • projets en groupe orientés vers l'expression
 2 heures

Une telle approche nous semble bien intégrée, basée sur des données expérimentales, empiriques ou théoriques reconnues et applicable dans un système possédant les ressources en personnel et en matériel que l'on retrouve au Bureau des Langues.

Au lecteur qui se poserait déjà des questions sur les effets d'une telle proposition sur l'organisation de l'enseignement entendu au sens large qu'il prend ici, nous signalons que ce problème est repris dans le rapport synthèse et dans les études D-4 et D-5. En bref, on peut résumer la situation comme suit:

Ce système implique

- a) qu'il y a toujours deux professeurs en classe avec chaque groupe;
- b) que ces professeurs ne sont responsables, sur le plan de la préparation, que de celle de l'enseignement formel;
- c) que le reste du matériel nécessaire est préparé par des équipes de travail ad hoc composées

- d'un responsable de projet;

- de professeurs détachés à cette fin;

- d) que les professeurs qui ont déjà des connaissances particulières dans un domaine (v.g. le théâtre) acceptent de mettre leur spécialisation au service de l'enseignement des langues. Par exemple, des équipes de deux professeurs pourraient recevoir trois groupes de théâtre par jour et mener ainsi de front trois projets différents;

Il reste néanmoins que la langue est essentiellement un fait social et que c'est à ce titre qu'elle est acquise. C'est pourquoi il nous a semblé nécessaire de sortir les connaissances nouvelles du cadre artificiel de la salle de classe et de les amener en société. Nous croyons donc que les deux heures qui nous restent devraient être consacrées à des activités dirigées de groupe. Notre recherche sur les activités (D-8) a démontré que la pauvreté dans ce domaine et il y aurait sûrement lieu de faire enquête auprès des étudiants pour découvrir ce qui les intéresse.

Ces activités seraient essentiellement des activités d'expression. Elles pourraient être de types très variés. Nous les voyons comme des projets auxquels des étudiants intéressés viendraient se joindre. Des projets du type composition ou mise en scène d'une pièce de théâtre, préparation et tournage d'un film, rédaction et publication d'une revue, clubs de toutes sortes dans la mesure où ils font place à l'expression (v.g. politique nationale, affaires étrangères, finances, gastronomie, etc.), chorale, etc.

Les étudiants choisiraient l'activité à laquelle ils s'intéressent et il n'y aurait pas de contrôle de niveau de connaissances linguistiques. Il appartiendrait aux plus avancées (et aux professeurs-responsables bien sûr) d'aider les plus faibles, ce qui ne saurait qu'être bénéfique pour les deux niveaux, les plus avancées vérifiant ainsi leurs connaissances et les prodiguant selon des stratégies qui ont fonctionné pour eux.

On pourrait donc schématiser comme suit une journée d'apprentissage de la langue seconde:

ENSEIGNEMENT FORMEL	
• explications grammaticales	2 heures
• présentations	
• appropriation - exercices	
PHASE D'AUTO- APPRENTISSAGE	
• compréhension orale	2 heures
• compréhension écrite	
• langue de spécialisation	
• projets personnels	

Cela ne signifie nullement que l'on dise à l'étudiant de faire ce qu'il voudra pendant les deux heures mises à sa disposition. Il doit y avoir, dans un système comme celui où évoluent les étudiants, certaines grandes règles susceptibles de faciliter l'apprentissage. Ainsi, selon nous, la période d'auto-apprentissage devrait comporter trois éléments obligatoires, à savoir du travail de compréhension orale, de compréhension écrite et de langue de spécialisation.

A titre d'exemples et sans vouloir être exhaustif, on pourrait travailler la compréhension orale à partir d'émissions de radio ou de télévision, de disques (chansons, par exemple) ou encore de textes enregistrés préparés à cette fin. Les travaux de compréhension écrite porteraient sur des articles de journaux ou de revues ou encore sur des textes préparés à cette fin. On pourrait imaginer, par exemple, que le Bureau des langues publie son propre magazine mensuel, etc. Enfin, les travaux sur la langue de spécialisation porteraient sur la langue de chaque fonctionnaire dans son milieu de travail: listes de vocabulaire, types particuliers de correspondance, de rapports, etc.

Le reste du temps serait consacré à des projets personnels de l'étudiant pourvu que de tels projets impliquent une forme quelconque de recherche linguistique.

Si nous semblons insister sur l'aspect compréhension dans cette phase d'auto-apprentissage, c'est que des travaux récents dans le domaine de l'apprentissage des langues (cf. Postovsky 1975, Rivers 1975) tendent à montrer la plus grande efficacité des méthodes où l'on fait une place importante à la compréhension avant de passer à la phase d'expression. De plus, les activités de réception demandent une plus vaste expérience linguistique que les activités d'expression dû au fait que l'individu n'a aucun contrôle sur le contenu des premières mais qu'il peut toujours choisir son mode d'expression en fonction de ses connaissances du moment. Enfin, c'est quand il est seul avec un texte oral ou écrit que l'étudiant peut le mieux prendre le temps d'examiner la construction et, éventuellement intégrer cette dernière dans son système linguistique car il n'est pas bousculé par les besoins de communication rapide qu'impose l'emploi de la langue en société.

maintenant de ne pas tenir compte des connaissances dans le domaine de l'apprentissage des adultes, même si ces connaissances semblent encore parfois de nature empirique. Les travaux de tous les membres du groupe de recherche sur les programmes de formation linguistique ont démontré que les fonctionnaires qui sortaient du système n'employaient jamais ou que rarement leur deuxième langue et qu'ils oubliaient rapidement ce qu'ils en avaient su. L'andragogue nous dit que cette situation n'a rien d'étonnant et que, au niveau de l'individu, elle est causée, au moins en partie, par le fait que toute la matière enseignée (et présu- mément apprise) a été arbitrairement imposée au fonctionnaire et choisie pour lui. En outre, le fonctionnaire ayant constamment été à la remorque du professeur et de la méthode, il se trouve complètement à court de moyens qui pourraient lui permettre de continuer à parfaire ses connais- sances linguistiques ou, à tout le moins, à les maintenir.

Il est évident qu'il doit y avoir des changements au niveau du système si la politique de bilinguisme telle qu'elle est entendue présentement doit pouvoir fonctionner. Il reste cependant qu'il doit également se produire des changements chez les personnes qui passent par les programmes linguistiques. Nous voudrions proposer qu'environ les deux tiers du temps d'apprentissage soient consacrés à la réalisation de ces changements nécessaires. Ces quatre heures se diviseraient à leur tour en deux heures consacrées à l'auto-apprentissage et en deux heures consacrées à des activités dirigées de groupe.

Nous croyons, avec Watson et Touchette pour ne nommer que ceux-là, que l'apprentissage individuel correspondant à des besoins ressentis immédiatement par l'individu va causer chez lui une acquisition de connaissances nouvelles plus forte, plus durable et plus susceptible d'occasionner un changement de comportement que toute acquisition mécanique de matière imposée. Il s'agit donc alors de trouver un mode de fonctionnement qui se prête à ce type d'acquisition et nous proposons qu'un système basé sur l'auto-apprentissage et sur l'enseignement indi- vidualisé répond à ces exigences.

adultes qu'une approche de type SGAV: l'adulte est analytique, l'adulte n'accepte pas bien l'acte gratuit, les réflexes de l'adulte sont plus lents, l'adulte est gêné, etc., sont toutes des raisons souvent évoquées qui tentent bien à démontrer que dans beaucoup de cas, la méthode structurale-globale audio-visuelle n'est pas celle qui est la mieux adaptée à la clientèle à laquelle elle s'adresse.

On reproche surtout à l'approche traditionnelle de baser tout l'apprentissage de la deuxième langue sur la connaissance de la langue maternelle et de ne pas se préoccuper des aspects oraux de la langue.

A notre connaissance, il n'existe aucun résultat de recherche bien structurée qui ait démontré qu'il est préjudiciable à l'acquisition d'une deuxième langue de se baser sur la connaissance complète que l'on a de sa langue maternelle. Si d'ailleurs, nous nous référons à la pratique de l'enseignement, il semble très difficile de dissocier, au moins au cours de la période d'apprentissage, l'apprentissage d'une autre langue d'une forme quelconque de traduction. Il faut avoir atteint un niveau de bilinguisme qui dépasse très largement celui que les cours de langue peuvent donner pour ne plus se surprendre à commencer des phrases qu'on ne peut finir parce que la deuxième langue ne se prête pas à ce type de phrases, par exemple.

Pour ce qui est du manque d'oral dans l'approche traditionnelle, il n'y a pas de postulat qui en soit la cause, seulement la ... tradition.

Nous voudrions donc proposer que, dans une période de six heures d'apprentissage de langue seconde, environ le tiers du temps devrait être consacré à l'enseignement formel d'éléments linguistiques de base. La recherche reste à faire sur le plan méthodologique, mais cet enseignement devrait comporter à sa base des explications grammaticales, sous forme de règles et/ou de présentations et une phrase d'appropriation sous forme d'exercices variés oraux et écrits avec, en fonction des besoins, la possibilité de recourir à la traduction.

On aura noté que nous ne consacrons qu'un tiers du temps disponible à l'enseignement formel. C'est qu'il n'est plus possible

Selon nous, ces changements devraient être caractérisés comme suit. D'une part, on doit tenir compte du problème "langue moyen/langue objet" de l'enseignement et aussi des désirs exprimés par les étudiants. Il ne nous semble pas y avoir d'autre solution, dans un contexte à temps limité, que de présenter les éléments linguistiques qui serviront de base à une bonne continuation de l'apprentissage que celle de la présentation formelle des éléments nouveaux par un professeur dans une salle de classe. Une telle approche assure le minimum nécessaire de contrôle sur les professeurs qui sont responsables de la transmission d'un nombre suffisant de données de base pour permettre à l'étudiant de progresser normalement et, de façon ultime, d'atteindre un niveau de compétence permettant la communication. Elle assure également un certain contrôle sur le contenu linguistique de base qui pourrait toujours être considéré comme acquis à des moments déterminés du cours de langue. Ce contrôle pourra être très utile dans la préparation de matériel linguistique gradué, par exemple, ou encore pour la préparation de tests de contrôle et l'envoi des étudiants à de tels tests.

Ce côté formel de l'enseignement d'une langue correspond également à l'attente des étudiants. En effet, dans les travaux du groupe d'étude psycho-sociologique, dans l'étude longitudinale et dans les données du questionnaire du Bureau des langues sur les cours continus, une forte majorité d'étudiants porte un jugement favorable sur la méthode et sur les acquisitions qu'elle assure. Ces données confirment d'ailleurs ce qui est connu intuitivement sur la place que l'étudiant fait "au livre" dans son apprentissage. Ce qui, cependant, nous semble plus intéressant, c'est que, après avoir dit que toutes les méthodes sont bonnes, les étudiants sont en majorité convaincus qu'une "approche traditionnelle" leur serait beaucoup plus bénéfique qu'une "approche audio-visuelle" (cf. le questionnaire du Bureau des langues, par exemple).

Sur ce point, les vues des étudiants rejoignent les nôtres. Nous croyons, en effet, qu'une forme modifiée d'approche traditionnelle s'apparenterait beaucoup mieux aux stratégies d'apprentissage des

naire adulte à apprendre par lui-même. Les travaux en andragogie ont montré que ce problème ne se résout pas de lui-même et qu'il faut du temps pour que l'adulte en vienne à vraiment savoir ce qu'il veut apprendre et à posséder les moyens de parfaire son apprentissage. Or, on l'a vu, le temps est relativement compte et c'est donc une variable dont il faut tenir compte. Cette quatrième dimension se vérifie d'ailleurs d'une autre façon. Comme on pourra le constater dans d'autres études, les étudiants, dans une grande majorité, sont satisfaits et des méthodes qui sont utilisées, quelle que soit la méthode d'ailleurs, et des progrès qu'ils font dans l'apprentissage de la langue. On peut évidemment faire valoir le manque de connaissances, l'absence de critères de comparaisons et l'ignorance des objectifs à atteindre. Il reste quand même que les méthodes employées semblent correspondre aux attentes des étudiants et il s'agit-là d'un point très important.

Pris en face d'une situation aussi complexe, que faut-il faire? On dira en premier lieu qu'il faut procéder avec prudence. Il ne s'agit pas, en effet, de tout changer ce qui est déjà en place et qui a quand même donné des résultats. Nous verrons donc des changements progressifs dans l'enseignement de la langue seconde mais précédés obligatoirement d'expérimentations bien structurées et contrôlées.

"1. The facilitator has much to do with setting the initial mood or climate of the group or class experience.

2. The facilitator helps to elicit and clarify the purposes of the individuals in the class as well as the more general purposes of the group.

3. He relies upon the desire of each student to implement those purposes which have meaning for him, as the motivation force behind significant learning.

4. He endeavors to organize and make easily available the widest possible range of resources by learning.

5. He regards himself as a flexible resource to be utilized by the group.

6. In responding to expressions in the classroom group, he accepts both the intellectual content and the emotional attitudes, endeavoring to give each aspect the approximate degree of emphasis which it has for the individual or the group.

7. As the acceptant classroom climate becomes established, the facilitator is able increasingly to become a participant learner, a member of the group, expressing his views as those of one individual only.

8. He takes the initiative in sharing himself with the group - his feelings as well as his thoughts - in ways which do not demand or impose but represent simply a personal sharing which students may take or leave.

9. Throughout the classroom experience, he remains alert to the expressions indicative of deep or strong feelings.

10. In his functioning as a facilitator of learning, the leader endeavors to recognize and accept his own limitations."

(Rogers, 1969)

Et il n'a pas encore été question de la spécialisation dans la matière qui doit forcément être plus grande chez tous les professeurs puisque, dans un système d'auto-apprentissage, n'importe quel problème peut survenir à n'importe quel moment.

Il y a une quatrième dimension que nous n'avons pas voulu mettre sur le même pied que les trois autres mais qui doit quand même être mentionnée et c'est celle de l'étudiant fonction-

La première, c'est la nature même de la matière à apprendre. L'enseignement des langues est le seul domaine où l'instruments d'enseignement et l'objet de l'enseignement soient le même. On a, en effet, besoin de la langue pour apprendre la langue de la même façon qu'on a besoin de la langue pour apprendre la géographie. La seule différence, et elle est méthodologiquement fondamentale, c'est que quand on se sert du français pour apprendre la géographie, on possède déjà l'instrument mais tel n'est pas le cas si on doit se servir du français langue seconde pour apprendre le français langue seconde.

La deuxième objection, c'est que l'apprentissage de la langue seconde doit se faire en temps limité. Or, selon Touchette, l'apprentissage individuel, s'il est celui qui est le plus susceptible de produire des changements permanents chez l'individu, est aussi celui qui prend le plus de temps. Sur ce plan, c'est encore la salle de classe qui permet les solutions les plus rapides et les plus faciles sur le plan administratif. Nous concédons volontiers que ces solutions sont également superficielles mais nous rendons également compte que nous avons à travailler à l'intérieur d'un système qui ne changera peut-être pas et notre objectif premier est de tenter de tirer le meilleur parti possible du système.

La troisième objection se situe au niveau du corps enseignant. Si on se réfère aux données de l'étude D-3, on se rend rapidement compte du manque de formation spécialisée et du manque d'expérience de la majorité des professeurs de langue. Nous réitérons également le lecteur à l'étude D-5 sur la formation comme illustration supplémentaire de notre avancée. S'il est peut-être possible de former dans un laps de temps relativement court un professeur à fonctionner dans un cadre méthodologique rigide, il en va tout autrement au niveau de l'apprentissage individualisé dans le cadre d'un groupe. Carl Rogers définit le rôle de l'enseignant comme étant celui d'un "facilitator of learning". Il propose d'ailleurs un ensemble de directives à cet effet:

Il y a, dans les paragraphes qui précèdent, beaucoup de matière à réflexion. Il n'entre pas dans notre mandat d'examiner toutes les solutions possibles mais en même temps, il est difficile de se contenter d'un examen critique sans au moins indiquer des directions que pourraient prendre les recherches dans le domaine précis de l'apprentissage (et de l'enseignement) d'une langue seconde.

Au moment où ces lignes sont écrites, il ne semble pas réaliste de croire que les cours de langue vont devenir strictement volontaires. Le problème de la population captive en est donc un que l'on ne peut résoudre de l'extérieur: il faudra en tenir compte dans l'organisation des cours. Il semble probable, en effet, que si cette population captive doit en plus suivre des cours essentiellement magistraux (c'est-à-dire où toutes les activités découlent directement de l'action du maître, v.g. exercices structuraux, laboratoire de langues, etc.), elle sera d'autant plus consciente de sa captivité et son apprentissage en sera perturbé en conséquence.

A ce point, la tentation est forte de parler d'apprentissage individualisé et de préconiser une telle approche comme moyen unique d'atteindre une population captive d'étudiants adultes. On peut d'autant plus tendre vers cette solution qu'elle semble faire disparaître la concurrence entre les membres du groupe et qu'elle permet à l'étudiant plutôt qu'au système de choisir mode et contenu d'apprentissage.

Dans le même ordre d'idée, si l'on se réfère à la description des différents processus d'apprentissage de Bergevin et al citée plus haut et peut-être encore plus aux "guidelines" de Watson, on constate combien l'apprentissage individualisé semble être la réponse à tous les problèmes.

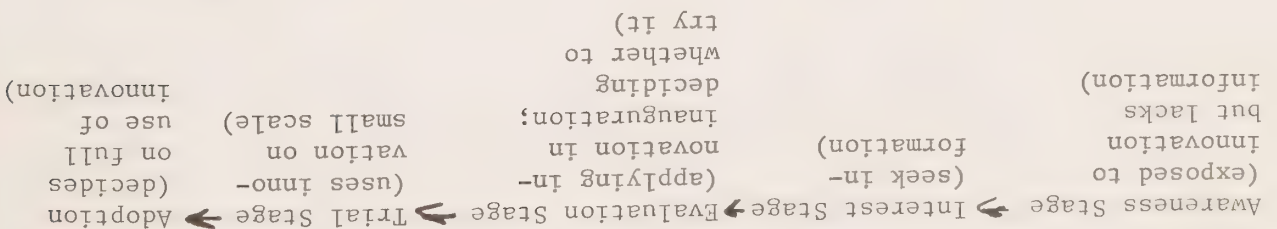
Il nous est cependant apparu très clairement au cours de notre étude qu'il y avait trois objections fondamentales à une individualisation intégrale de l'apprentissage.

5. Whatever is to be learned will remain unlearnable if we believe that we cannot learn or if we perceive it as irrelevant or if the learning situation is perceived as threatening.
6. Novelty (per 4 and 5 above) is generally rewarding.
7. We learn best that which we participate in selecting and planning ourselves.
8. Genuine participation (as compared with feigned participation intended to avoid punishment) intensifies motivation, flexibility, and rate of learning.
9. An autocratic atmosphere (produced by a dominating teacher who controls direction via intricate punishments) produces in learners apathetic conformity, various - and frequently devious - kinds of defiance, scapegoating (venting hostility generated by the repressive atmosphere on colleagues), or escape... An autocratic atmosphere also produces increasing dependence upon the authority, with consequent obsequiousness, anxiety, shyness, and acquiescence.

10. "Closed", authoritarian environments (such as are characteristic of most conventional schools and classrooms) condemn most learners to continuing criticism, sarcasm, discouragement, and failure so that self-confidence, aspiration (for anything but escape), and a healthy self-concept are destroyed.
11. The best time to learn anything is when whatever is to be learned is immediately useful to us.
12. An "open", non-authoritarian atmosphere can, then, be seen as conducive to learner initiative and creativity, encouraging the learning of attitudes of self-confidence, originality, self-reliance, enterprise, and independence. All of which is equivalent to learning how to learn. (Watson, 1960-1961)."

Enfin, au cours d'une entrevue en fonction de la présente étude, C. Touchette du Département d'Andragogie de l'Université de Montréal nous déclarait que, de façon générale, la population captive, c'est-à-dire celle qui n'a pas vraiment librement choisi de suivre des cours, est la moins susceptible d'apprendre chez les adultes. Il ajoutait ensuite l'approche magistrale, les éléments de stress causé par la concurrence entre les étudiants et la lutte ouverte ou non contre le système comme d'autres éléments qui risquaient de perturber l'apprentissage de façon significative.

Process 5



(pp. 276-277)

Les auteurs prennent bien soin de mentionner qu'aucun de ces processus n'est véritablement autonome et qu'ils empruntent souvent des éléments les uns des autres.

Sur le plan des aides à l'apprentissage, on peut donner comme exemple les "guidelines for the facilitation of learning" de G. Watson cité dans The Adult Learner: A Neglected Species de M. Knowles:

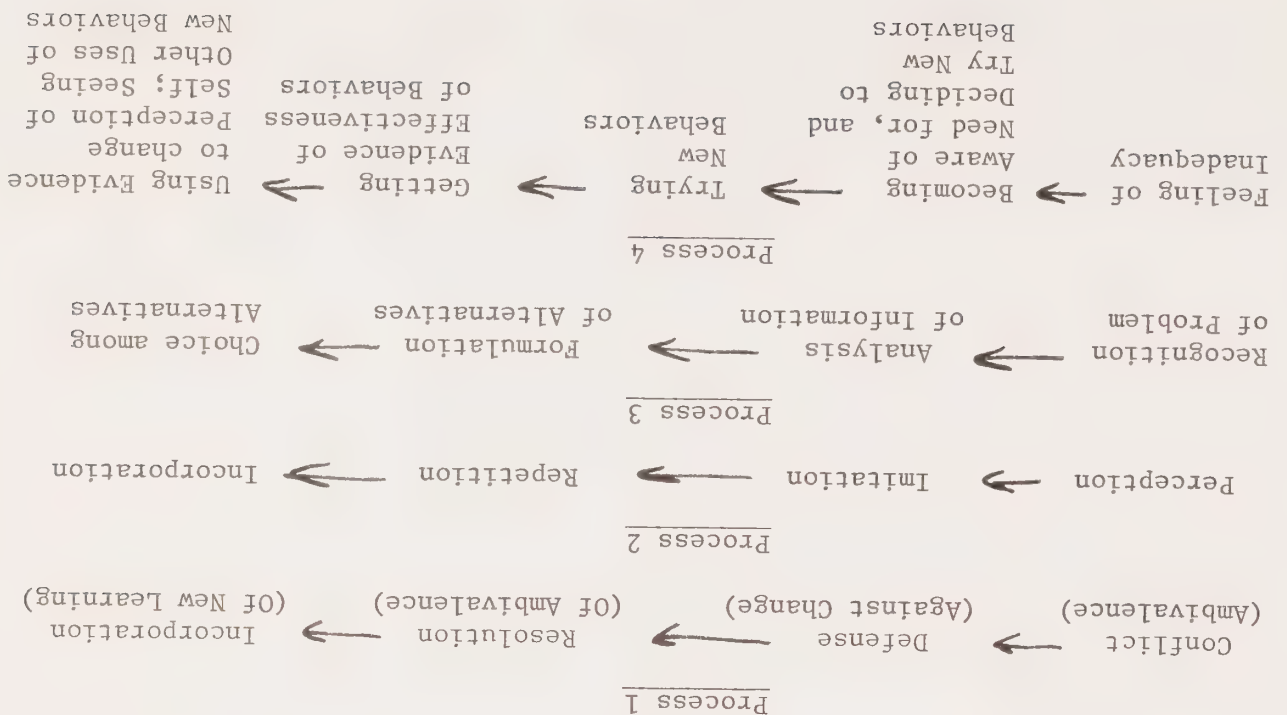
- "1. Behavior which is rewarded - from the learner's point of view - is more likely to recur.
2. Sheer repetition without reward is a poor way to learn.
3. Threat and punishment have variable effects upon learning, but they can and do commonly produce avoidance behavior - in which the reward is the diminution of punishment possibilities.
4. How "ready" we are to learn something new is contingent upon the confluence of diverse - and changing - factors, some of which include:
 - a. adequate existing experience to permit the new to be learned (we can learn only in relation to what we already know);
 - b. adequate significance and relevance for the learner to engage in learning activity (we learn only what is appropriate to our purposes);
 - c. freedom from discouragement, the expectation of failure, or threats to physical, emotional, or intellectual well-being.

C'est bien à ce niveau que semble se situer le problème. La didactique des langues ne nous est pas d'une grande utilité à ce sujet car sa solution implicite est que l'adulte n'est rien de plus qu'un grand enfant et qu'il peut donc facilement apprendre à l'aide des techniques utilisées pour l'enseignement à des enfants. L'expérience de la salle de classe nous montre régulièrement qu'il en va tout autrement.

Du côté de l'andragogie, on doit faire face à une variété de descriptions de processus d'apprentissage, de directives pour l'amélioration de l'apprentissage et de conditions d'apprentissage dont aucune ne traite directement de l'apprentissage d'une langue seconde.

Dans Adult Education, Bergevin, McKinley et Smith écrivent:

- The following processes have been used to describe how adults learn:



"The appropriateness of the English Course would then depend on whether one accepts pluralism and the necessity of individualization of instruction or whether one accepts the assumptions of the Audio-Lingual approach as valid and therefore a resulting monolithic approach to language teaching. The Curriculum and Methodology Unit has chosen the latter and we must conclude therefore that it feels that the assumptions of the audio-lingual approach are valid and that no individualization of instruction is necessary.

- Finally, we would conclude our analysis by stating that the value of the English Course depends to what extent one accepts the assumptions that were used to organize the language teaching material. If one accepts the assumptions of the "audio-lingual approach", then this course will rate very well. But if one does not accept these assumptions as valid, and even though the Course claims to be eclectic, the English Course rates very poorly." (p. 21)

Why are students encouraged to generate their own English at the Level Three? What are they encouraged to do at Level One and Two? Generate an English that is not their own? The Cognitive Approach has been described by Carol (1965) and Chastain (1971) and a synthesis of the Audio-Lingual and Cognitive Approaches has often been advocated by Carol (1971), Chastain (1971), Rivers (1972), Ney (1973), Paulsen (1973)." (pp. 3-4)

Ce qui amène l'auteur à conclure (p. 5) qu'il s'attend à découvrir dans son analyse que la méthode est basée sur une version modifiée de l'approche audio-orale. Cela se vérifie pour les deux premiers niveaux:

"In fact all books that we have examined adhere to the organizational principles of the audio-lingual approach." (p. 11)

ce qui n'est pas très électorique;

Par contre, le niveau 03 qui se dit "cognitif" est plutôt

électorique comme le démontre Massey (pp. 13-14). Ceci n'est pas vraiment étonnant:

"It is a typical organization for advanced level programmes that have organized their beginning and intermediate levels according to audio-lingual principles... The material is no longer rigidly structured but designed to encourage free conversation. But the "free" conversation is nevertheless oriented to elicit the structures mastered in "manipulative exercises"." (p. 15)

C'est en même temps à ce niveau que Contact Canada trouve sa véritable voie en s'adressant directement aux besoins des étudiants. Mais il se produit alors ce phénomène que l'on retrouve chez plusieurs des professeurs à qui on a appris à enseigner à l'aide d'une méthode de type audio-orale: l'absence de directives méthodologiques précises et la nécessité pour le professeur d'apporter sa propre contribution à la bonne marche du cours sont sources de récriminations. La qualité de l'apport constitue également une variable très peu stable. Mais malgré ces handicaps, nous croyons qu'un cours centré sur les besoins des étudiants possède intrinsèquement les conditions de son succès. Notre seule restriction se situe au niveau de la méthode unique (surtout aux deux premiers niveaux) pour tous les types d'étudiants et nous rejoignons Massey sur ce point:

C'est la méthode d'enseignement de l'anglais langue seconde. Nous en avons confié l'analyse à M. Massey de l'Université d'Ottawa (Appendice D-1C).

Cette méthode, selon les auteurs du texte de présentation de la méthode, est une méthode électorale. Dans un premier temps, Massey s'emploie à vérifier cette assertion. Une méthode électorale serait celle où ...

"the teacher attempts to incorporate what is best of all the known teaching approaches and use them for the purpose for which they are most appropriate. The approach described by the Curriculum and Methodology Unit contains no such recommendation but is in fact littered with undemonstrated assertions belonging to the pseudo-doctrines that are prevalent in most of today's approaches to language teaching." (p. 2)

Massey énumère ensuite un ensemble de ces affirmations pour conclure:

"These statements resemble the assumptions of the Audio-Lingual Approach expressed clearly and logically by Brooks (1960), Rivers (1964), Carol (1965) and Chastain (1971) and have now become methodological assertions and norms in much of today's methodology in English as a second language. So far there's nothing that could justify calling the approach "Eclectic" unless it is a change of heart for the third level of the method which is now labelled a "Cognitive Approach".

- In the third level, where a higher level of proficiency is required, a cognitive approach is used; the English language is analyzed on its structural and phonological components. Further, English is compared and contrasted to the student's mother tongue (most often French).
- This is the best way for adults to learn the complicated portions of a new language.
- The third level is predominantly designed to encourage the students to generate their own English."

"What all this verbiage means, if anything, is difficult to ascertain from the description of the approach provided by Curriculum and Methodology Unit. What is in fact a Cognitive Approach? What is the "Complicated" part of a new language?

C. Besoins du Français au travail

Les besoins de l'étudiant du Français fonctionnel sont concrets, définis et restreints. Ces besoins se situent par rapport à des tâches spécifiques qu'ils ont à accomplir dans leur milieu de travail. C'est au facilitateur à détecter leurs besoins.

D. Intérêts

La clientèle du Français fonctionnel démontre peu d'intérêt aux activités culturelles qui exigent un effort d'abstraction dans le temps et dans l'espace. Les étudiants préfèrent des activités plus concrètes qui les touchent de près. Ils sont sensibles aux sports, aux jeux, de même qu'à toute activité dans laquelle leur capacité de participer est mise à profit. Cet étudiant extraverti, aime à parler; il participe aux conversations dans la mesure où elles se rapprochent de ses préoccupations quotidiennes.

E. Motivation

La motivation ne semble poser aucun problème. En général, les étudiants manifestent un intérêt pour l'apprentissage de la langue seconde mais ils ne semblent pas toujours conscients de leurs limites.

En partant d'une telle description, il est possible de construire une méthode homogène qui tiendra compte des connaissances de la profession dans le domaine et de ces besoins clairement identifiés. C'est donc avec une certaine impatience que nous attendons la première version et la phase expérimentale de cette méthode.

Nous n'avons pu en avoir que des documents décrivant le projet et la population à laquelle la méthode s'adressera éventuellement. Nous ne pouvons donc pas parler de la méthode comme telle. Il nous a cependant semblé utile de mentionner la création de cette méthode (qui doit être prête incessamment) parce que les raisons de sa composition se retrouvent non pas au niveau du besoin d'avoir quelque chose d'impressionnant à montrer mais bien dans la description d'une portion importante de la population étudiante et de ses besoins. On retrouve par exemple dans un document décrivant cette population des renseignements comme :

A. Background de l'étudiant

Langue maternelle

On constate une certaine pauvreté de la langue maternelle au niveau syntaxique et lexical.

Son langage est limité à des fonctions.

Exemple: conversation téléphonique.

Langue seconde

Généralement il ne connaît qu'une langue, la sienne.

S'il en connaît une autre, c'est dans un apprentissage informel qu'il l'a acquise.

Niveau académique

On rencontre rarement des universitaires si ce n'est dans une spécialisation très restreinte.

Habituellement ils ont terminé leur "High School".

Ils sont orientés surtout vers les arts industriels.

B. Travail et profession

Règle générale, les étudiants orientés vers le Français fonctionnel occupent des postes ayant été identifiés au niveau 04 et 03 de bilinguisme.

et mieux intégrée à la langue parlée et, à notre avis, on devrait poursuivre jusqu'à sa conclusion logique le principe de la comparaison de la langue seconde à la langue maternelle que l'on retrouve appliqué dans la section des règles de grammaire et incluse dans cet ensemble la possibilité de thèmes et de versions soigneusement gradués.

Dans l'ensemble, il nous apparaît donc que Approche Traditionnelle représente un effort intéressant d'adaptation aux besoins des étudiants et qu'il y aurait avantage à structurer de bons travaux de recherche sur le dosage du contenu et sur la clientèle éventuelle pouvant le mieux bénéficier d'une telle approche.

Cette similitude avec D.C.I. fait que Approche Traditionnelle est sujette aux mêmes critiques en ce qui a trait à la sélection et à la progression des éléments. De plus, tout comme pour D.C.I. d'ailleurs, Approche Traditionnelle est un essai de compromis entre la méthode d'inspiration SGAV dont elle garde, par exemple, le dialogue enregistré accompagné d'images et la méthode traditionnelle dont elle emprunte la grammaire et l'emploi de la langue de l'étudiant dans les explications écrites (mais non dans celles données oralement en classe). Les postulats à la base d'Approche Traditionnelle sont donc eux aussi sujets à caution. Il est ressorti deux aspects intéressants de notre analyse de cet ensemble. Le premier, c'est le souci d'adaptation de la présentation à un type particulier d'étudiant :

"L'étudiant orienté vers l'Approche Traditionnelle n'est pas un étudiant faible ou dépourvu d'aptitudes. C'est plutôt celui qui, ayant des aptitudes bonnes ou moyennes, a une stratégie d'apprentissage plutôt cognitive qu'intuitive; il procède à l'acquisition, à l'assimilation et à l'intégration de la langue cible par une analyse des faits de langue qui lui sont présentés. Il intègre "la notion à connaître" par une série de raisonnements successifs, plutôt que par intuition et approximations successives." (Le Guide du professeur, p. 4)

Le deuxième aspect, c'est l'importance accordée à l'écrit au détriment de l'oral. Il est certain que ces étudiants doivent acquérir des habiletés beaucoup plus grandes à l'écrit qu'à l'oral si la méthodologie proposée n'est pas changée. Dans les cas que notre recherche nous a permis d'examiner, la situation que nous décrivons s'est rencontrée, ce qui va à l'encontre des objectifs fixés. Il y aurait eu place pour de la recherche sur le dosage optimum dans une telle approche.

Il reste néanmoins que des méthodes que nous avons examinées, c'est Approche Traditionnelle qui se rapproche le plus de ce que nous croyons être une méthode qui devrait bien fonctionner au Bureau des langues. Elle présente la matière d'une manière qui convient au mode d'apprentissage de l'adulte et elle se sert de nombreux moyens pour permettre à l'étudiant de réfléchir sur le problème qui lui est posé. La méthodologie devrait être revue afin d'assurer une place plus équitable

Il s'agit en fait d'un des trois types de présentation dont nous venons de parler dans les paragraphes précédents et, strictement parlant, il n'est pas juste de l'appeler "méthode" comme on le fait dans la préface du livre contenant les leçons 1 à 15. De fait, il y a dans ce titre une confusion que l'on retrouve très fréquemment entre "approche" qui pour nous se définit comme un ensemble de postulats sur la langue et son enseignement et "méthode" que nous avons défini précédemment. L'approche traditionnelle devrait donc être le principe théorique sous-jacent à une méthode traditionnelle qui se définit par le terme grammairertraduction.

Approche traditionnelle diffère de Dialogue Canada I en ce qu'elle "utilise l'écrit comme outil de renforcement et de fixation des acquisitions orales" et qu'elle "s'appuie sur l'analyse des faits de la langue-cible par le sujet parlant" (Le guide du professeur, p. 4). Il ne s'agit pas véritablement d'une méthode traditionnelle cependant car même si les éléments nouveaux sont présentés et expliqués dans des tableaux grammaticaux dans la langue de l'étudiant et même si on fournit à ce dernier un lexique français-anglais, il n'est nulle part fait usage d'exercices du type thème ou version qui constituent l'élément fondamental de comparaison de la langue-cible avec la langue maternelle. Aussi donnons-nous raison à Laforge lorsqu'il parle de "présentation" plutôt que de "méthode".

Ce dernier point est d'ailleurs abondamment illustré par les auteurs de Le guide du professeur. On peut y lire en effet:

"Le corpus linguistique de l'Approche Traditionnelle est identique à celui de D.C.I.: même progression grammaticale, même lexique, mêmes textes, même matériel audio-visuel. L'étudiant qui poursuit son apprentissage par l'Approche Traditionnelle sera soumis aux tests de contrôle et de rendement de D.C.I." (p. 4)

Si l'on complète cet aspect de notre étude en examinant le critère de la répétition on peut conclure que même si certains exercices ne sont pas véritablement susceptibles d'aider à atteindre l'objectif poursuivi, la variété des exercices et des retours cycliques assez bien contrôlés sont sûrement de nature à faciliter l'acquisition et la fixation des éléments linguistiques présentés.

Au terme de ce premier temps de l'analyse de la méthode Dialogue Canada, il semble clairement transparaître que ce sont les problèmes particuliers des fonctionnaires en cours de français qui ont été à la base de la création de cette méthode. C'est ainsi que des initiatives heureuses ont été réalisées (sur le plan de la présentation par exemple) et que d'autres sont en puissance dans la méthode mais ne sont que peu ou pas exploitées. ("Au travail" et "Au Québec avec Angus" par exemple). Mais si ce besoin de personnaliser l'enseignement de la langue a été bien perçu, les auteurs n'ont pas su ou n'ont pas voulu se servir de façon cohérente de principes théoriques dont un certain nombre étaient à leur disposition et de certaines techniques déjà éprouvées de composition de méthodes. Il en est sorti un produit parfois intéressant mais toujours douteux sur le plan logique.

mots-outils (fréquents) aux mots disponibles (thématiques). Cependant, il faut noter que la priorité accordée à la situation ou à la progression morpho-syntaxique peut exiger l'emploi de tel ou tel mot plutôt qu'un autre, plus concret, plus fréquent ou plus utile." En d'autres mots, les principes valent lorsqu'on les applique, mais dans le cas des auteurs de Dialogue Canada, les exceptions font la loi, car c'est la situation qui exige tel ou tel emploi, telle ou telle utilisation, et non une progression rigoureuse à partir de critères bien précis. Une nuance cependant doit être apportée: la progression est meilleure ou semble meilleure dans les dialogues de départ;" (p. 17)

Il était d'ailleurs essentiel qu'il en soit ainsi et il est heureux que cette progression ait été assez réussie étant donné le compromis de la méthode audio-orale dont il a été question plus haut.

C'est au niveau de la présentation que l'ensemble Dialogue Canada se mérite des compléments pour l'effort de variété qui y a été accompli. Laforge écrit fort justement:

"La méthode Dialogue Canada 1 trouve sa meilleure réalisation au chapitre de la présentation des éléments. Ainsi, c'est la seule méthode que nous connaissions à avoir trois formules de présentation, ou si l'on veut trois approches, c'est-à-dire la version basée sur la méthodologie structurale et audio-visuelle, une approche dite de type traditionnel et finalement, la méthodologie structurale et audio-visuelle et la méthodologie traditionnelle de type cognitif. Il nous semble que la présentation du contenu et du contenu des éléments trouve une réalisation à nulle autre pareille. Notre examen des trois formules, ou si l'on veut des trois approches, nous révèle cependant que l'application un peu relâchée de ces méthodologies pourrait conduire à des effets imprévisibles sur l'apprentissage du français par les fonctionnaires fédéraux." (pp. 18-19)

Le fait que des méthodologies différentes aient effectivement conduit à des apprentissages différents permet de témoigner de la justesse de l'analyse mais n'enlève pas son originalité à la méthode. Nous aurons l'occasion de revenir sur ces ensembles de présentation lorsque nous traiterons des rapports méthode/professeur et méthode/étudiant.

sur le contenu de quatre méthodes comparables à Dialogue Canada démontrent que les éléments communs à toutes ces méthodes se réduisent à 359 éléments. Ces éléments constituent un noyau irréductible en grande partie composé par des mots-outils ou des éléments qui appartiennent au micro-système morpho-syntaxique. Ce sont des éléments que nous jugeons indispensables dans une méthode pour débutant ou, si l'on veut, le minimum vital sans lequel une méthode serait considérée comme "anéémique". Or, Dialogue Canada ne comprend que 292 de ces éléments jugés indispensables." (p. 7)

Si l'on considère en outre que Laforge parle en des termes semblables de la sélection lexicale et qu'il écrit également que les auteurs de la méthode n'ont pas été "conscients qu'une sélection sémantique peut et doit se pratiquer" (p. 12), il faut conclure que ce n'est pas à ce niveau que la méthode se distingue.

Au plan de la gradation, Dialogue Canada présente également des lacunes importantes. Au niveau de la phonétique et de la phonologie, c'est dans la présentation des éléments et dans les directives méthodologiques qu'il faut chercher des éléments de progression. Il n'y a donc pas de véritable gradation faisant partie intégrante de la méthode. Pour ce qui est du plan morpho-syntaxique, ce qui semble ressortir de l'analyse c'est que la progression a été empruntée à la méthode de Voix et Images de France (Appendice 2, p. 16). Pour ce qui est de la gradation lexicale, domaine déjà passablement fouillé, Laforge la décrit comme suit:

"Pour les auteurs de la méthode Dialogue Canada, les critères de progression pour le lexique ne jouent pas sur le plan de la simplicité, si ce n'est l'élimination des formes semblables en début d'apprentissage pour des raisons d'interférence phonétique. Pour eux, les critères de progression jouent sur le plan de la rentabilité des suites lexicales présentées, c'est-à-dire les plus fréquentes d'abord. Il est évident que si l'on suit ce principe à la lettre, les mots les plus fréquents sont les mots-outils, donc des mots grammaticaux. Les auteurs de la méthode Dialogue Canada sont d'ailleurs les premiers à violer dans la méthode les principes qu'ils énoncent. Il est évident que l'analyse révèle, avec un très grand nombre d'exemples à l'appui, que les auteurs ne se sont pas conformés à ce qu'ils déclarent. Ainsi, à la page 104 de leur publication sur la méthodologie, ils disent: "Sur le plan lexical, cette progression va généralement des mots concrets aux mots abstraits, des

quatre méthodes de français langue seconde qui lui servirait de critère de référence. Le rapport complet est attaché en appendice (D-1B). Nous ne voulons ici qu'en reprendre les principaux points.

Laforge décrit ses principes d'analyse comme suit:

"Fidèle à notre méthodologie de l'analyse des méthodes déjà exposée dans La Sélection en didactique analytique pour déterminer le contenu d'une méthode, nous nous sommes posés les questions suivantes:

1) Qu'est-ce que la méthode a choisi d'enseigner? (Combien d'éléments? Quelle proportion? Quelle utilité?)

2) Qu'est-ce que la méthode a choisi d'enseigner d'abord, d'enseigner ensemble et d'enseigner ensuite?

3) Comment la méthode présente-t-elle les éléments qu'elle a choisis?

4) Quelles stratégies, quels exercices la méthode utilise-t-elle pour faire apprendre et utiliser les éléments qu'elle a présentés?

Ces quatre questions fondamentales correspondent aux principes didactiques se retrouvant dans chacune des méthodes: la sélection ou le choix des éléments, la gradation ou la progression des éléments, la présentation des éléments, la répétition ou le rappel des éléments." (p. 4)

Il convient donc de passer rapidement en revue chacun de ces quatre

principes de didactique en les appliquant à Dialogue Canada.

Au chapitre de la sélection, il faut d'abord mentionner que sauf au niveau phonologique, il y a toujours une forme de sélection qui prend place car il n'est pas possible de tout enseigner de la langue. Le problème qui se pose est donc celui de la qualité de la sélection. Au niveau morpho-syntaxique, par exemple, Laforge dit de la sélection

"qu'elle a été pratiquée sans discernement, d'une façon intuitive et empirique. Les auteurs de Dialogue Canada ne se sont pas servis des études de structures qu'ont faites les chercheurs du CREDEF depuis l'élaboration du F.F. et de VIF. Ainsi, un fait que nous tirons de notre analyse vient corroborer cette déclaration. Les analyses que nous avons menées antérieurement

Mais c'est du point de vue grammatical que Dialogue Canada s'éloigne le plus de la méthodologie qui en est l'inspiration. En effet,

"...chaque leçon est en fait construite autour non pas d'un problème "morphologique", mais d'un certain nombre de cadres syntaxiques ou, ce qui revient au même de "structures" (Sujet - Verbe - Compl., par exemple) au sens américain du terme. Le contenu morphologique de DC I s'apparente à celui de VIF ou De Vive Voix, mais n'y reçoit qu'un traitement secondaire, en quelque sorte: le noyau de chaque leçon est constitué d'un certain nombre de "structures" (sous la rubrique "syntaxe")." (Annexe A, p. 20)

Et Germain continue en illustrant la différence fondamentale qui existe entre les deux approches:

"Pour mieux illustrer ce phénomène, je voudrais citer un passage de la Préface de la méthode De Vive Voix, tiré du "Guide Pédagogique": nous dirons que l'étudiant a "compris la phrase voilà un taxi non pas au moment où il opère des variations paradigmatiques du type voilà un autobus, voilà un car, etc., mais au moment par exemple où il utilisera à bon escient voilà, c'est, et il y a; et où il recourra correctement à l'indéterminé plutôt qu'au déterminé." (p. 14)

"Or, le type de cadre structural qui est donné à titre d'exemple dans DC I est précisément construit sur le modèle de voilà un taxi, (autobus), voilà un autobus, (car), voilà un car, (camion), etc., c'est-à-dire sur le modèle des exercices structuraux hors situation, à l'américaine." (p. 21)

Il ne s'agit donc plus de méthodologie SCAV mais bien d'une méthodologie inspirée abondamment de celle des méthodes audio-orales américaines.

Sur le plan de l'adéquation entre les fondements théoriques et la réalisation pratique, la méthode Dialogue Canada laisse beaucoup à désirer.

Pour ce qui est de l'analyse du contenu, nous avons demandé à Lorne Laforge, auteur de La sélection en didactique analytique, de s'en charger. Il a donc été décidé qu'il procéderait à l'analyse selon sa méthode et en fonction d'un autre travail qu'il avait déjà fait sur

"(Les dialogues) présentent parfois des situations assez plates, très scolaires, qui n'ont pas brisé de liens avec "Voix et Images de France" reconnues pour les mêmes défauts." (p. 19)

Si l'on considère que la méthodologie SGAV insiste sur la présentation de la langue dans des situations naturelles, on peut voir là une première incohérence.

Pour ce qui est de l'aspect image, après en avoir discuté la nature et l'emploi, Germain conclut :

"En définitive, la conception de l'image dans DC 1 paraît, là encore, plus ou moins conforme à l'esprit de la méthodologie SGAV. Selon cette dernière, l'image est censée recréer une situation. Selon les promoteurs de DC 1, l'image (et qu'il me soit permis ici de citer la méthodologie de la version corrigée) "véhicule le contenu sémantique" (page 9). L'image sert à "explicitier le texte correspondant" (page 8). Il est d'ailleurs assez curieux que l'accent ait été mis sur le contenu sémantique. En d'autres termes, tout porte à croire que l'on a confondu l'image significative (ou l'image signification) avec l'image situation. Dans ce sens, DC 1 est largement ou nettement dépassé par la méthode De Vive Voix, du point de vue du respect des principes de la méthodologie SGAV. Dans De Vive Voix, on a tenté de réaliser des images véritablement situationnelles. Dans DC 1, les illustrations servent surtout à présenter des significations, tout en négligeant le caractère vraisemblable de la situation. En ce sens, de même que dans les dialogues il y avait peu de respect pour les principes de la méthodologie SGAV, de même dans les images il y a non respect de ces mêmes principes." (pp. 14-15)

Si l'on s'arrête enfin sur le plan du contenu linguistique, on retrouve encore un certain nombre d'incohérences qui semblent d'ailleurs devenir de plus en plus importantes.

Sur le plan de la phonétique, d'abord, où, selon la méthodologie SGAV, tout doit être présenté dans le cadre de situations naturelles, que faut-il penser de ces "Logatomes", sortes d'exercices avec des séries de sons ne formant pas des mots, ou même de tous les autres exercices artificiels construits à l'aide de phrases hors contexte?

Sur le plan des fondements théoriques, cette méthode est d'inspiration SGAV (structure-globale audio-visuelle). Le terme audio-visuel s'explique de lui-même et il n'est pas nécessaire de s'y arrêter. Le terme structure-globale est plus complexe et C. Germain le discute dans son rapport (annexe 1). Il y écrit par exemple:

"Quand Gubérina utilise le mot "structure", il semble bien qu'il veuille dire réorganisation psychologique de la réalité dans un ensemble cohérent. Dans le domaine des sons, par exemple, le cerveau jouerait un rôle fondamental puisque c'est grâce à lui que certaines zones optimales peuvent être perçues. Dans le domaine visuel, même phénomène: nous percevons globalement le monde mais le cerveau le réorganise en fonction de la culture, des habitudes de chacun. Quoi qu'il en soit, ce qui importe toujours, tant dans le domaine auditif que dans le domaine visuel, c'est qu'il y ait d'abord perception globale de la réalité et ensuite réorganisation par le cerveau. C'est pourquoi le mot "structure", pris dans ce sens, est synonyme de "global". Le terme est en fait redondant." (pp. 3-4)

Les conséquences de ces fondements théoriques sont assez faciles à établir: tout énoncé est produit et perçu en situation; l'image reflète la situation de l'énoncé; le rythme et l'intonation sont mis en valeur en fonction de la situation; la rigueur de la progression cède le pas à la vraisemblance; chaque leçon est un tout situationnel d'où sont tirés les éléments à enseigner, etc. Il s'agissait donc pour nous d'établir jusqu'à quel point il y avait adéquation entre le produit théorique et le produit fini. Nous avons trouvé de nombreuses incohé-

rences.

Sur le plan des dialogues, par exemple, on peut observer le manque de vraisemblance et de naturel qui en caractérise un grand nombre et dont on pourra trouver des illustrations aux pages 7-9 de l'appendice D-1A. Cette critique est également reprise par Laforge qui écrit (appendice D-1B):

- a) qu'elle soit basée sur un ensemble de fondements théoriques cohérents et que chacun de ses moments respecte ces fondements;
 - b) que l'organisation de ses composantes respecte un certain nombre de règles élémentaires;
 - c) qu'elle tienne compte du corps professoral qui sera appelé à s'en servir;
 - d) qu'elle soit adaptée aux étudiants dont elle est censée favoriser l'apprentissage.
- Chacun des trois spécialistes nommés plus haut et nous-mêmes nous sommes intéressés à l'une ou l'autre de ces caractéristiques dans les trois méthodes examinées avec les résultats suivants.

"Language teaching in the United States is undergoing a profound transformation in the new climate created by generative grammar and cognitive psychology.

- 1) The theoretical and pragmatic basis for mimicry-memorization and pattern drill has been undermined.
- 2) The importance of grammar is being rediscovered (and is supported with experimental evidence).
- 3) Error analysis is replacing the narrower contrastive structural analysis.
- 4) Meaningful use of both oral and written language is widely emphasized in a number of startlingly diverse new varieties of the direct method (...).
- 5) A temporary phase of eclecticism is giving way to a reasoned choice of methods and techniques." (p. 65)

Ce bref résumé de la situation de l'enseignement des langues (qui vaut tout autant pour le Canada) nous semble bien mettre les choses dans une perspective réaliste et attrayante qui tient compte et de l'évolution des connaissances et des hypothèses dans le domaine et de la situation générale de l'enseignement. Que les méthodes ne soient pas parfaites, les résultats obtenus sont là pour le démontrer dans la mesure où la méthode est reconnue comme élément essentiel d'apprentissage. Mais il reste une autre dimension que l'expérience du domaine a fait abondamment ressortir, soit le besoin que la très grande majorité des professeurs de langues ont d'un guide qui leur permet de structurer leur enseignement. Dans le cas qui nous intéresse immédiatement, il suffit de se référer à notre étude D-3: "Analyse descriptive du corps enseignant" pour constater la réalité de ce besoin. Pour fins de référence, rappelons que 76% des professeurs de langues de notre échantillon avaient moins d'un an d'expérience dans l'enseignement d'une langue seconde au moment de l'enquête. Ces chiffres parlent d'eux-mêmes et justifient bien l'emploi de méthodes dans ce contexte.

Mais, comme on l'a vu plus haut, qui dit méthode dit ensemble organisé. Il nous apparaît donc que l'on doit exiger d'une méthode qu'elle présente les caractéristiques minimales suivantes:

Dans le présent texte, le mot "méthode" est employé dans le sens d'ensemble pédagogique destiné à la présentation ordonnée des éléments linguistiques. Dans cette acception, "méthode" comprend donc des composantes telles le livre du maître, le livre de l'élève, le cahier d'exercices, le livre de lectures, les rubans magnétiques, les diapositives, films fixes ou images, etc.

La première question qu'il convient peut-être de se poser porte sur la place de la méthode dans le processus d'acquisition d'une autre langue. Un bref survol de l'histoire de l'enseignement des langues permet de constater que depuis le début du vingtième siècle, ou, en d'autres termes, depuis le début de la prise de position contre la méthode grammaire-traduction, les nouvelles méthodes se sont vu conférer soit par leurs propres auteurs, soit par leurs utilisateurs enthousiastes, des vertus telles que la solution du problème de l'apprentissage d'une autre langue apparaissait imminente. Cette situation atteignit son apogée au cours de la période post-bloomfieldienne quand la linguistique en vint à démontrer à partir de son schème théorique comment il était simple d'apprendre une langue et à produire des méthodes permettant d'y arriver dans les plus brefs délais.

Que ces belles promesses ne se soient pas réalisées fait maintenant partie de notre réalité quotidienne d'enseignement. Aussi, les réactions ont-elles été passablement extrêmes: au colloque de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée de 1973, un groupe de psycholinguistes en arrivait à mettre sérieusement en doute l'utilité de l'enseignement lui-même dans le domaine de la langue seconde tellement le nombre de variables est élevé et incontrôlable.

Sans aller aussi loin, d'autres auteurs se sont prononcés en faveur de l'abandon des méthodes issues de la linguistique structurale et de la remise en question de toute l'approche de l'enseignement des langues. Diller (1975) écrit par exemple:

Afin d'assurer la diversité de vues souhaitable dans un domaine où certains des jugements portés ne peuvent être que subjectifs, nous avons décidé de confier l'analyse des méthodes retenues à des spécialistes qui avaient déjà effectué des travaux dans ce domaine. M. Claude Germain de l'Université d'Ottawa et Lorne Laforge de l'Université Laval à Québec ont donc été chargés d'examiner l'ensemble Dialogue Canada tel qu'il était en usage au moment de l'analyse, M. Michael Massey s'est chargé de Contact Canada et nous avons assuré l'analyse d'Approche traditionnelle. Chaque chercheur a utilisé l'approche qui lui semblait valable aux termes de son contrat de travail, à charge des auteurs du présent rapport de faire la synthèse de l'ensemble des données. On trouvera en appendice les textes des rapports Germain, Laforge et Massey. Le rapport sur Approche traditionnelle est intégré dans le texte synthétique.

ANALYSE DES PRINCIPALES METHODES D'ENSEIGNEMENT
EN USAGE AU BUREAU DES LANGUES

1. GENERALITES

1.1 Buts de la recherche

- a) Etablir les fondements théoriques sous-jacents à chacune des méthodes analysées.

- b) Vérifier l'adéquation entre les fondements et le produit fini.

- c) Examiner l'organisation de la matière.

- d) Situer la méthode dans un contexte d'enseignement à des

adultes.

- e) Identifier les domaines où une action de réorganisation ou de recherche serait souhaitable.

1.2 Méthodes analysées

Pour les besoins de la présente étude, on a décidé, après avoir consulté les pourcentages d'utilisation de chacune des méthodes et approches en usage au Bureau des langues, de limiter l'analyse aux trois entités suivantes:

- a) Dialogue Canada I et Ensembles pédagogiques;

- b) Approche traditionnelle;

- c) Contact Canada.

TABLE DES MATIERES

1.	Généralités.....	39
1.1	Buts de la recherche.....	39
1.2	Méthodes analysées.....	39
1.3	Procédés d'analyse.....	40
2.	Les méthodes et leur analyse.....	41
3.	Dialogue Canada et Ensembles pédagogiques...	44
4.	Approche traditionnelle.....	51
5.	Le français fonctionnel.....	54
6.	Contact Canada.....	56
7.	La méthode dans un contexte d'enseignement à des adultes.....	59
8.	Changements possibles.....	66
9.	Les domaines d'action possible.....	73
	Appendice D-1A.....	75
	Appendice D-1B.....	99
	Appendice D-1C.....	123

ANALYSE DES PRINCIPALES METHODES D'ENSEIGNEMENT
EN USAGE AU BUREAU DES LANGUES

par

R. LeBlanc
G. LeBlanc

avec la participation de

C. Germain
L. Laforge
M. Massey

Décembre 1975

Appendices

L'importance du rapport sur les facteurs pédagogiques indique bien que nous sommes intéressés à beaucoup d'aspects de l'enseignement dispensé au Bureau des langues. Nous y avons souvent observé les forces et les faiblesses de tout ensemble pédagogique de cette importance. Il est évident que sur le plan de l'enseignement, il s'est fait et il continue de se faire des choses de très bonne qualité, à preuve, certains des résultats obtenus.

Nos conclusions et suggestions ont surtout porté sur ce qui nous a semblé des points vitaux et elles sont le fruit d'un examen attentif du système, de consultations poussées et des données de la science et de l'expérience dans le domaine de l'enseignement des langues.

Certaines de ces recommandations, par exemple celles qui ne sont que de nouvelles interprétations de situations déjà existantes, pourraient être mises en oeuvre rapidement si on le souhaitait. Cependant, dans l'enseignement lui-même, il serait plus mauvais de tenter de tout changer d'un seul coup selon l'orientation nouvelle que de ne rien changer du tout. Il importe de mettre en place les structures nécessaires à l'expérimentation contrôlée, la seule qui pourra nous fournir des conclusions qui nous font bien défaut dans le domaine de la didactique des langues secondes.

Ce que nous avons voulu faire, c'est redéfinir la tâche d'enseignement du professeur en nous assurant qu'il avait en disponibilité les instruments et l'aide professionnelle essentiels au bon exercice de ses fonctions. Il est clair pour nous que nos conclusions ne peuvent qu'être partielles et qu'elles devront être confrontées avec celles de nos collègues responsables des autres domaines avant que ne soit confirmée leur forme finale.

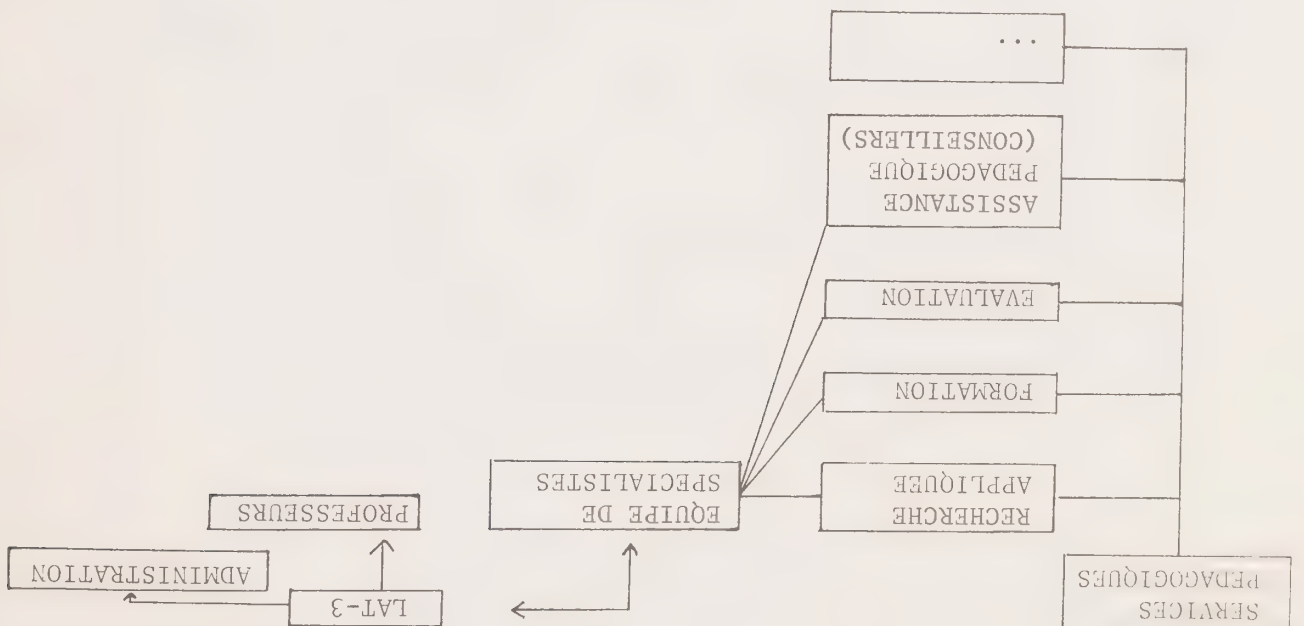
On ne peut en effet nier l'impact que présente l'évaluation de la performance d'un individu. Le maître le fait constamment pour ses étudiants et ces derniers se servent des résultats de cette évaluation pour s'améliorer. On peut dès lors comprendre comment il peut en être ainsi pour le maître lui-même. Les conditions se rapprocheront de celles qui valent pour les étudiants: critères pré-déterminés, connaissances de la valeur relative des composantes de l'évaluation; assurance de l'utilisation des résultats en toute bonne foi, etc. Le lecteur voudra bien se reporter au rapport D-4 pour une discussion plus détaillée du problème.

En tout état de cause, nous suggérons que la profession soit consultée sur les critères devant servir de base à l'évaluation et que la liste définitive de ces critères de même qu'un texte sur leur interprétation par les évaluateurs soient mis à la disposition de tous les professeurs. Ce n'est que dans un tel climat que cet exercice pourra jouer utilement son rôle.

Enfin, la quatrième source de perfectionnement, c'est l'échange avec des personnes d'expérience. Le système encore récemment en vigueur au Bureau des langues permettait bien cet échange. Mais, pour des raisons parfois obscures, il a été jugé souhaitable de changer le rôle de ceux qu'on appelait les "conseillers" pédagogiques de sorte que maintenant, ils sont beaucoup moins "conseillers" et beaucoup plus "autorité". Cette question est discutée dans le cadre du rapport D-4. Nous proposons que des mesures soient prises pour que les professeurs retrouvent dans leur milieu des conseillers avec lesquels ils peuvent avoir des échanges sans que ne soit perçue une relation d'autorité/de dépendance entre les interlocuteurs.

Il reste un dernier point que nous voudrions traiter dans ce chapitre consacré au professeur et c'est celui de certains aspects de leurs conditions de travail. Ces aspects, à savoir les heures en classe et le nombre de semaines d'enseignement par année, est discuté en détail dans le rapport D-4.

soient constituées en équipes prêtées à chacun des chefs d'unités dans l'esprit de l'organigramme suivant:



Cette suggestion nous semble proposer, sauf au niveau actuel des postes impliqués, des changements de structure qui ne sauraient manquer de s'imposer éventuellement étant donnée la faiblesse parfois marquée de certains de ces services qui sont assurés au mieux de leurs capacités par des personnes dont ce n'est pas véritablement le rôle. Son très grand avantage, c'est de rendre accessible dans les faits et au niveau même de l'unité, recherche, formation et évaluation et de les intégrer à l'enseignement par le biais du conseil pédagogique qui se trouve de cette façon en bien meilleure posture pour assurer le lien nécessaire entre chacune de ces composantes.

3. L'AIDE AU PROFESSEUR

A ce sujet, nos recommandations, longuement discutées d'ailleurs dans les rapports D-4 et D-5, reposent sur la prémisse que les professeurs de langue ont une tâche difficile à accomplir et qu'ils doivent pouvoir compter en tout temps sur l'assistance professionnelle de qualité nécessaire.

Nous avons discuté ailleurs comment le "conseiller" avait perdu petit à petit ce rôle (D-4) auprès des professeurs pour se le voir remplacé par des tâches comme la formation et l'évaluation pour lesquelles il n'avait en réalité aucune véritable préparation (voir aussi D-5). Or il nous apparaît évident que le "conseiller" correspondait et continue à correspondre à un grand besoin.

Nous suggérons donc un retour à la fonction de "conseiller pédagogique" dont les principales tâches seraient d'assister les professeurs et les étudiants dans leurs besoins et d'agir comme personne-res-source pour les actions de formation, d'évaluation et de recherche mises en marche par les spécialistes de ces domaines.

De cette première recommandation découle ce qui suit: nous suggérons que chaque unité ait à sa disposition a) un spécialiste de la formation des professeurs de langue qui fera une étude des besoins en formation de l'unité et qui fera en sorte que les programmes nécessaires soient assurés (cf. D-5); b) un spécialiste de la recherche qui suscitera, évaluera, mettra sur pied et coordonnera les travaux de recherche que voudraient entreprendre ou auxquels voudraient participer certains membres de l'unité (cf. D-4); c) un évaluateur qui sera responsable de la diffusion des critères, de l'évaluation continue, de la cueillette des données, du feedback auprès du professeur, etc. (cf. D-4).

Nous suggérons enfin que, pour assurer le meilleur niveau professionnel possible à l'aide au professeur, tous les participants à cette aide, à savoir, conseillers pédagogiques, formateurs, chercheurs et évaluateurs relèvent d'une structure différente de l'unité et qu'ils

On se rappellera que nous avons proposé un nouvel agencement de l'enseignement comprenant et de l'enseignement formel et de l'enseignement par objectifs et individualisé. Il nous semble que la manière la plus efficace de fonctionner serait d'avoir les deux professeurs constamment en classe quand le groupe y est et qu'ils soient co-responsables du groupe. Nous sommes conscients qu'une telle proposition entraînerait une augmentation des besoins en professeurs. Mais d'une part, on ne mettrait sûrement pas un tel projet en opération à la grandeur du système sans en avoir auparavant testé la valeur et nous croyons d'autre part qu'au cours de ces tests, on se rendra compte qu'il est possible d'avoir des groupes d'au moins dix étudiants par groupe, ce qui réduirait le nombre de groupes.

Pour ce qui est de l'année de travail (cf. D-4), nous croyons qu'elle devrait être composée de dix mois d'enseignement/suppléance, de cinq semaines de formation professionnelle et des trois semaines de vacances annuelles.

Au terme de ce chapitre sur le professeur de langue, il convient de rappeler que les tâches qui sont confiées à cet enseignant sont de nature complexe et qu'elles demandent une formation professionnelle d'un type bien particulier. Nous nous sommes arrêtés sur plusieurs caractéristiques de cette formation en cours de chapitre. RIVERS soutient en outre que

"... spontaneous communication and free interaction are possible in any language only when teachers and their students have built up a warm, uninhibited, confident, sympathetic relationship and when such a relationship also exists among the students themselves" (p. 4).

Il devient alors de plus en plus évident que dans un système de l'envergure et de la complexité de celui du Bureau des langues le professeur ne peut espérer suffire seul à la tâche et qu'il doit pouvoir compter sur de l'aide venant de l'extérieur de son milieu fermé d'enseignement. Tel est l'objet du prochain chapitre.

Mais il n'y a pas que les stages de formation qui puissent constituer une source d'amélioration professionnelle et personnelle. La participation à des travaux de recherche en constitue sûrement une autre. L'état général des rapports entre la recherche et l'enseignement n'est pas de nature à favoriser une telle approche. Nous sommes cependant convaincus de la futilité d'une telle situation et c'est avec plaisir que nous avons pris connaissance tout récemment d'une recommandation émanant du Service de la recherche où il était explicitement suggéré un effort de rapprochement vers l'enseignement. Rappelons, nous pourrions le faire pour d'autres points également, que ce problème n'est pas particulier au Bureau des langues. Ce n'est pas moins un problème cependant.

Dans son excellent volume sur les modes d'apprentissage des adultes, Kidd, 1973, traite du problème de la recherche par le praticien. Il écrit par exemple:

"Practitioners, then, can identify problems for research, collect data, involve their students in data collection and analysis, test out theory and organize pilot demonstration. All of this is beneficial to the research enterprise and will enlarge and advance the quality of their own instruction. The practitioner who has the taste for more vigorous research should also be encouraged and aided to find the time and resources for it" (p. 301).

Nous suggérons donc, pour ces raisons et pour celles qui ont été mentionnées ailleurs (cf. D-4) que tous les efforts soient fait pour permettre au praticien qui en a la capacité et le désir de participer temporairement à un projet de recherche de son intérêt. Nous revenons sur ce point au chapitre 4.0 mais cette fois au niveau administratif.

Il y a une troisième source de perfectionnement et c'est l'évaluation. Dans son ouvrage sur ce sujet, Wilhelms, 1967, met l'accent sur le fait que, de par sa nature même, "evaluation is feedback" et que, quelle que soit la pertinence de ce feedback, "it controls the next step" (pp. 2-17).

Il n'est donc pas du tout suffisant de mettre un professeur dans une salle de classe avec un groupe d'étudiants et de lui dire, explicitement ou non, de se débrouiller. On doit l'aider; et il nous semble qu'une forme d'aide pourrait être de fournir à ce professeur l'occasion d'apprendre. Et si nous avons parlé d'andragogie plus tôt lorsque nous nous intéressions à l'étudiant, il nous semble tout aussi important d'en tenir compte ici alors que l'apprentissage par le professeur est impliqué. Combs, 1972, le rappelle:

"... real, continuing change in an individual's behaviour cannot be forced down upon him from the outside. Rather, really effective change must come from the inside out. No information of whatever variety will affect behaviour until the individual has discovered its personal meaning for him" (p. 21).

Il nous semble donc nécessaire d'offrir au professeur un éventail de possibilité de perfectionnement de sa profession. Nous voudrions proposer que ces possibilités peuvent être d'au moins quatre ordres.

Le professeur doit pouvoir trouver dans son milieu de travail des ressources organisées de formation. Cette formation peut revêtir différentes formes. Si, par exemple, on devait continuer à recruter de nouveaux professeurs sans expérience ni formation préalables, il est évident que nous devrions parler d'abord du stage de formation initiale. Nous avons déjà discuté les problèmes de contenu et de durée d'un stage de ce type (cf. D-5) et comme des critères de sélection plus sévères en rendraient la plus grande partie inutile, nous n'y reviendrons pas ici.

La formation en cours d'emploi prend alors beaucoup d'importance et encore, à ce sujet, il serait utile de consulter le rapport D-5. Krathwohl, 1973, résume bien ce point:

"It is important... that (teachers) be given the tools, and the skills to use those tools, that will permit them to monitor their own achievements and to thus continue to grow after they have their preservice training. Most important, teacher training should instill a desire for further growth."

Et pourtant, la qualité de l'enseignement reste un élément très important de l'apprentissage. En effet, selon Carroll, 1974:

"The time the student needs to spend on learning is also determined by quality of instruction. If quality is poor, the student must spend more time, particularly if he is deficient in the ability to understand what he is to learn and to draw inferences for himself. If the instruction is well organized, conducted, and managed, he needs to spend only that amount of time required in view of his personal characteristics (his "aptitude")" (p. 123).

2.2 ELEMENTS DE SOLUTION

Nous avons fait ailleurs (D-4) la démonstration de la très grande utilité de la connaissance de la langue de l'étudiant dans l'enseignement que ce soit au niveau de l'explication dans une approche traditionnelle ou au niveau des rapports interpersonnels. Nous voudrions donc suggérer d'identifier le poste de professeur de langue, poste bilingue.

Nous proposons également que les normes de recrutement indiquent comme minimum d'entrée soit une formation en didactique des langues au niveau du premier cycle, soit un minimum de deux années d'expérience dans l'enseignement de la langue seconde.

Le poste de professeur de langue présente beaucoup plus de complexité que ce que la croyance populaire est prête à lui concéder. Beaucoup de personnes, même chez celles qui, dans certains cas, ont des pouvoirs de décision sur les politiques, semblent encore croire qu'il suffit de parler la langue pour pouvoir l'enseigner. Si la description de Joiner, 1974, citée en début de chapitre n'a pas convaincu, on aura intérêt à consulter le travail de Grittner, 1974, sur le professeur comme motivateur d'apprentissage, celui de Jarvis, 1973, sur le rôle du professeur comme enseignant à apprendre, etc. Dans ce domaine, la liste est très longue mais nous ne croyons pas qu'il soit nécessaire d'insister plus avant.

Il peut trouver cet "autre chose" dans une documentation dont il faut louer l'abondance, la diversité, et la qualité que ce soit à la bibliothèque au Service de la gestion du matériel, dans le centre de documentation de son unité ou dans les dossiers qui lui sont fournis par le Service socio-culturel (cf. D-1, D-2 et D-8).

Mais il ne lui est pas vraiment possible de se servir de son expérience vu qu'il en a si peu. Et il n'en a pas parce que les conditions de recrutement n'en exigeaient pas. Ce n'est donc pas lui qu'il faut blâmer. Il doit donc se rabattre sur ce qu'il a appris lors de son stage de formation initiale. Mais comme, souvent, il était urgent de l'envoyer dans une salle de classe, sa formation a été réduite au minimum (cf. D-5).

Le professeur de langue moyen n'est donc pas en mesure de faire beaucoup de choses avec ce qui est mis à sa disposition. Il ne se sert donc que très peu des services du socio-culturel (cf. D-8) parce qu'il n'a pas une formation suffisante et c'est sûrement pour la même raison que, de la source abondante de documents d'enseignement mis à sa disposition, il n'utilise en réalité que les cahiers d'exercices et les préparations de cours polycopiées (cf. D-2).

Et s'il voulait améliorer son sort? Il existe un grand nombre de stages de formation en cours d'emploi dans le système. Mais ceux qui sont offerts par son unité ou son programme le sont souvent au hasard des disponibilités des gens tandis que ceux qui le sont par le Service de la formation (cf. D-5) sont de plus en plus destinés aux animateurs pédagogiques. D'ailleurs, dans un cas comme dans l'autre, le plan d'ensemble, s'il existe, ne saute pas aux yeux.

Du côté de la recherche, il n'en est pas question. Elle est la responsabilité du seul Service de la recherche qui en est le dépositaire exclusif. Et d'ailleurs, de son côté, le Syndicat est convaincu qu'on ne peut faire de recherche sans un traitement de EDS. Ce n'est donc pas à cette enseigne non plus que le professeur va pouvoir parfaire sa formation.

2. LE PROFESSEUR DE LANGUE SECONDE

Dans le premier temps de ce rapport, nous avons examiné l'enseignement de la langue seconde et nous l'avons volontairement dissocié de l'enseignant pour ne pas compliquer inutilement la discussion. Mais, comme l'indique Joiner, 1974,

"Although the learner and his characteristics are seen as crucial variables in second language learning, the role of the teacher is not a passive one. Tailoring instruction to student needs involves determining needs and characteristics, diagnosing learning problems, experimenting with numerous and varied instructional techniques, and motivating the student to want to learn. It is an active, challenging, and, hopefully, rewarding endeavor" (p. 181).

C'est le sujet de ce chapitre.

2.1 LA SITUATION ACTUELLE

Notre recherche D-3, en appendice, contient la description détaillée du professeur de langue. Nous nous contenterons donc ici de rappeler qu'il est âgé d'environ douze ans de moins que ses étudiants, qu'il n'a presque pas d'expérience dans l'enseignement d'une langue seconde quand il arrive au Bureau des langues, qu'il a dix-sept années de scolarité et deux diplômes mais qu'il n'y a qu'un professeur sur cinq qui a fait de la pédagogie dans ses études. On lui confie un poste qui a été classé unilingue par l'employeur.

On s'attend à ce qu'il soit en mesure après une période de formation initiale bien inégale selon les endroits (cf. D-5), d'assurer l'enseignement de la langue seconde à l'aide de méthodes dont les fondements impliquent des approches spécialisées basées sur des théories particulières d'apprentissage. Dans son livre du maître, on lui indique cependant que si ce qui s'y trouve ne fonctionne pas bien, il est libre de puiser dans son expérience et de faire autre chose pour le plus grand bien de l'étudiant (cf. D-1).

Le professeur est donc très important dans cette phase d'auto-apprentissage et nous y reviendrons dans le chapitre suivant qui lui est consacré.

Enfin, selon nous, l'auto-apprentissage doit porter sur les activités réceptives et sur la langue spécialisée du fonctionnaire pour les raisons invoquées dans l'étude D-1.

Puis, le troisième volet est celui où la langue prend sa véritable dimension sociale. Les activités de groupe permettent en effet l'emploi des connaissances linguistiques dans des conditions véritables de communication avec tous leurs éléments de renforcement et de perturbation et non plus entre les murs protecteurs d'une salle de classe. Il y a passablement de données scientifiques qui confirment cette démarche allant d'activités réceptives vers les activités de production. Nous avons déjà cité Postovsky, 1975, ailleurs, mais les travaux de Posner et Keale, 1973, de Burling, 1968, de Cook, 1967, et de Postovsky, 1971, indiquent tous des avantages à insister d'abord sur la compréhension avant de passer à l'expression.

Motiver les candidats en leur permettant de choisir leurs modes d'apprentissage et leur faire acquérir des habitudes de vie linguistique dans la deuxième langue par ce moyen, voilà les deux raisons fondamentales qui sous-tendent ces deux premières propositions. Le fonctionnaire est un adulte et il doit être traité comme tel non seulement dans sa vie professionnelle mais également, et peut-être surtout à l'école. L'adulte aime faire les choses et les comprendre et, à ce titre, il est un témoignage constant de la véracité du proverbe cité au départ.

Mais cette portion formelle, classique même, de l'enseignement ne permet en définitive que de fournir à l'étudiant les éléments de base à partir desquels ce dernier pourra parfaire ses connaissances. Elle ne garantit pas l'apprentissage. Celui-ci, on l'a vu, relève de l'étudiant et c'est pourquoi nous voulons lui fournir toutes les occasions possibles de le faire à sa façon pour que, en conformité avec les principes de l'andragogie, cet apprentissage ait le plus de chances possibles d'occasionner un changement de comportement permanent.

Le deuxième volet est celui de l'auto-apprentissage. L'approche traditionnelle non seulement permet à l'étudiant de revenir sur ce qu'il a appris mais lui fournit aussi des références à partir desquelles il peut parfaire son apprentissage par lui-même. Il s'agira donc d'appliquer dans la salle de classe une forme d'enseignement par objectifs ou encore d'enseigner par contrat sous une forme essentiellement individualisée qui permettra au fonctionnaire de progresser à son rythme à partir d'un choix de moyens mis à sa disposition et dont il sera le maître. Ce problème de rythme est très important et des travaux comme ceux de M. Smith, 1968, par exemple, ont démontré des résultats bien supérieurs chez les étudiants d'un groupe travaillant à leur rythme comparés à ceux des étudiants d'un groupe travaillant au rythme du professeur. On arrive également aux mêmes conclusions générales chez Brown et al., 1970, Bull, 1966-67, et Papalia et Zampogna, 1972.

Il faut bien comprendre que cette approche n'implique pas du tout la disparition du professeur de la salle de classe. Sur ce point, les avertissements de Joiner, 1974

"Removing the teacher from the center of the stage does not guarantee that learning will take place ..." (p. 156)

et de Distick (1973)

"... permitting the student to "do his own thing" (does not) ensure that he will learn efficiently." (p. 248)

rentable sur le plan de la satisfaction du client, et partant, de sa meilleure disposition devant la tâche à accomplir.

Si on se reporte à nouveau au rapport D-1 en appendice, on y trouvera également le volet andragogique de la justification de la répartition et de la conception nouvelle de l'enseignement que nous suggérons comme moyen d'améliorer non seulement l'efficacité immédiate mais aussi les effets plus lointains.

Pour mémoire, nous proposons que la journée d'enseignement, soit composée de trois volets: une période d'enseignement formel, une période consacrée à l'auto-apprentissage et une troisième consacrée aux activités de groupe dirigées, chaque période étant interchangeable et ayant une valeur temporelle à peu près égale. Il convient peut-être de s'arrêter un peu à nouveau sur cette suggestion.

Nous en retrouvons les grandes lignes suggérées par Carroll, 1974:

"A program of instruction should contain two parallel streams, one devoted to exposing the learner to materials containing a relatively uncontrolled variety of linguistic elements (for example, vocabulary and grammatical constructions) and the other devoted to a rather carefully developed sequence of instructional content. The two streams would presumably have interactive effects, in the sense that the second stream would give the learner the specific guidance that would help him in his efforts to master the materials of the first stream." (pp. 140-141).

Nous sommes d'autant plus convaincus de la nécessité d'un volet d'enseignement formel que a) l'étudiant s'attend à recevoir un tel type d'enseignement, b) qu'il a besoin d'éléments de base pour avancer par lui-même et c) que son apprentissage est fait sous contrôle (tests périodiques) et en temps relativement limité. Et pour que, même s'il s'agit d'enseignement formel, l'étudiant puisse fonctionner le plus souvent possible de façon autonome, nous suggérons que l'approche la plus valable dans ce contexte reste l'approche traditionnelle à condition bien sûr de la revoir en ce qui a trait à la langue parlée (cf. rapport D-1).

Nous avons démontré dans la deuxième partie de notre rapport sur l'étude D-1 qu'une approche d'enseignement à des adultes se devait de tenir compte de ce que l'andragogie peut nous dire au sujet des modes d'apprentissage des adultes. Ne retenons ici pour nos besoins que les caractéristiques de liberté de choix, de liberté de moyen et d'apprentissage sélectif.

Le fonctionnaire dont le poste a été identifié bilingue ne perçoit que très rarement sa situation comme une situation où il peut véritablement choisir de devenir bilingue ou non. La croyance normale est que, s'il ne devient pas bilingue, il s'expose à diverses mésaventures, voire même à la perte éventuelle de promotions. Dans cette optique, on ne peut véritablement parler de choix lorsqu'il s'agit pour lui de se lancer dans l'aventure de l'apprentissage d'une autre langue. Et non seulement ne peut-il pas choisir d'apprendre ou non, mais les moyens lui sont également imposés et il le sait.

Il en résulte un sentiment de frustration et d'insécurité qui a été traité ailleurs par nos collègues. Nous ne croyons pas qu'une telle situation soit inévitable.

Nous proposons donc que l'accueil dans le système soit beaucoup plus élaboré que le seul passage à l'orientation et qu'il comporte un minimum de deux semaines au cours desquelles le fonctionnaire n'est plus dans son ministère mais n'en est pas encore parti officiellement pour la durée de sa formation linguistique. Ces deux semaines comprendraient tout le processus d'orientation bien sûr mais seraient aussi consacrées à entendre les plaintes du fonctionnaire contre le système, le bilinguisme, les cours, etc., à le familiariser avec l'appareil administratif du Bureau des langues, à le mettre au courant des options qui lui sont offertes en termes d'auto-apprentissage et d'activités de groupe et, surtout, à lui faire suivre des cours d'essais de langue seconde. Il nous semble qu'à la fin d'un tel exercice, le fonctionnaire serait prêt à choisir et, le cas échéant, à être intégré à un système qu'il connaîtrait déjà par la pratique de ses rouages. Nous pensons que l'investissement en spécialistes pour cette fonction serait totalement

participer. Nos recherches, D-6/D-7 par exemple, montrent que l'étudiant reste le plus souvent une quantité inconnue pour le professeur. Est-ce une consolation que de savoir que cette situation n'est pas particulière au Bureau des Langues? (cf. par exemple, Jarvis et Hosenfeld, 1973).

Dans un article paru en 1972, F. Debysse, directeur du B.E.L.C., tire les conclusions suivantes de l'observation de l'enseignement du français langue étrangère à l'aide des méthodes dites "nouvelles" ou "modernes":

"a) Il s'agit d'une pédagogie centrée sur la méthode et non sur l'élève. La relation éducative y est quelque peu réduite dans le triangle professeur-élève fortement contraignant pour le professeur comme pour l'élève, réduisant dans le meilleur des cas le premier à un rôle de technicien et le second à celui d'un apprenti.

b) Ces procédures d'enseignement découlent à peu près uniquement de l'analyse de la matière à enseigner. Cette analyse éclairée par la linguistique est certes meilleure que naguère. Il n'est pas évident cependant que mieux savoir quoi enseigner implique directement la manière de mieux enseigner.

c) Ces procédures reposent en effet sur des conceptions plutôt mécanistes de l'apprentissage dont on suppose les problèmes en grande partie résolus par le découpage de la matière à enseigner en éléments simples, dosés, regroupés et ordonnés suivant une progression satisfaisante. On emprunte sa rigueur à l'enseignement programme en lui enlevant ce qui compensait ses contraintes, à savoir d'être une technique au service de l'individu, adaptée au rythme de chacun". (pp. 20-21).

L'étude que nous avons faite nous a permis de constater que rien n'a encore beaucoup changé dans le domaine.

1.2 ELEMENTS DE SOLUTION

Dans les pages qui précèdent, nous avons soulevé deux problèmes importants: celui de l'étudiant qui doit entreprendre des cours de langue et celui de l'enseignant qu'il est en droit de recevoir. Dans un cas comme dans l'autre, nous croyons que la solution générale à ces difficultés se trouve dans la place qui est faite à l'étudiant dans le processus d'apprentissage et d'enseignement.

du rapport D-6/D-7 en appendice, que tous les cours fonctionnent de la même façon quelle que soit l'approche, la méthode ou les étudiants, la seule variable semblant être le temps. Il y a peut-être là un début d'application de la théorie Carroll-Burke citée plus haut.

Dans le même ordre d'idée, on sait que les étudiants sont inscrits à des "cours continus". Cela signifie que, pour la durée de leur stage de formation linguistique, ils doivent suivre des cours intensifs de langue seconde à raison de six heures par jour, cinq jours par semaine. La question de la rentabilité d'une telle intensité au niveau de l'apprentissage se posait donc. Nous avons voulu vérifier un des paramètres de la réponse selon Carroll, 1974, celui de la variété dans l'enseignement. Le rapport D-8 fait l'état de la question et vérifie pleinement ce qui avait été montré dans nos tableaux d'activités du rapport D-6/D-7: l'enseignement est d'abord et avant tout formel et pas une journée ne se passe sans que l'étudiant n'ait eu droit aux phases principales d'une leçon de langue seconde. Après, s'il reste du temps, on pense parfois à faire autre chose. Pourtant, ce n'est que dans des activités non formelles que l'étudiant peut véritablement mettre son nouveau système de communication à l'essai.

Nous sommes bien conscients du problème très grave qui est posé ici. Ou bien on n'enseigne à un fonctionnaire que la portion de langue qui lui est essentielle pour fonctionner dans son poste et on le déclare alors "bilingue", ou bien on applique le qualificatif "bilingue" à ceux qui sont capables de communiquer normalement dans la langue seconde. Pour nous cependant, le choix est clair et nous refusons de déclarer "bilingue" le garçon d'ascenseur qui sait réciter "premier étage/first floor" sans cependant pouvoir répondre à la question "comment t'appelles-tu?". Dans l'acte de communication entre deux ethnies et il y a plus que le syllabus des expressions comparées des deux langues.

Il est donc assez clair que l'enseignement en est un centré sur la méthode et non sur l'étudiant. Et comme toutes les méthodologies proposées finissent par se fondre en une seule, il est normal que l'étudiant ne soit que le récepteur de l'enseignement sans pouvoir y

si bref résumé cependant de faire conclure à un désastre total: le problème n'est pas aussi grand et, dans la même analyse, nous avons eu l'occasion de mettre en valeur des aspects méthodologiques intéressants de DC. Il reste qu'il y a problème et nous y revenons plus loin dans les solutions que nous proposons.

Approche Traditionnelle s'intéresse plus au mode d'apprentissage de l'adulte et même si elle ne pousse pas ses conclusions jusqu'à leurs limites normales, cette méthode est mieux adaptée au type d'enseignement qui existe maintenant dans le système.

Ensembles pédagogiques n'est pas une méthode et l'enseignement au deuxième niveau s'en trouve souvent compromis, les contraintes de conceptualisation et de préparation quotidiennes imposées aux professeurs étant beaucoup trop grandes. On se référera à l'Appendice D-6/D-7 pour une analyse de performance à l'aide de ces "ensembles".

Contact Canada se dit eclectique mais présente toutes les caractéristiques de l'approche audio-orale. Il est possible que dans un contexte anglophone comme le nôtre, une telle approche fonctionne car elle nous semble apte à favoriser l'actualisation progressive de connaissances latentes de l'individu. Il resterait à démontrer que c'est l'approche la plus efficace.

Cette variété de méthodes pourrait donner à penser qu'elles servent à répondre à des besoins diversifiés chez une population d'étudiants différents et ce, d'autant plus que les étudiants sont d'abord orientés vers des méthodes à approches variées en fonction de la diversité de leur profils. Nos recherches sur la caractérisation de l'enseignement soit à partir de méthodes différentes (cf D-6) soit par rapport aux divers niveaux d'aptitudes (cf D-7) nous ont cependant montré une approche fortement structurée et stéréotypée. L'absence de rigueur méthodologique dans chacune des méthodes porte le professeur à choisir les phases qu'il aime au détriment de celles qui sont difficiles ou celles qui correspondent aux désirs des étudiants plutôt qu'à leurs besoins. Il en résulte, comme le démontrent les tableaux d'activités

Dialogue Canada a été produite par le Bureau des langues pour pallier les difficultés que présentait l'enseignement à des adultes fonctionnaires à l'aide de la méthode Voix et Images de France. C'est une méthode qui, selon ses auteurs, se réclame des préceptes du structuro-global audio-visuel. Son principe de base est donc la perception globale de la réalité puis la réduction de cette réalité en ses composantes par couches successives d'analyse.

Approche Traditionnelle est une variante méthodologique de Dialogue Canada. Selon les auteurs, tout y est en effet identique, y compris les objectifs à atteindre, à l'exception des explications grammaticales qui sont fournies dans la langue de l'étudiant et des séquences d'exercices qui font beaucoup plus appel à la langue écrite.

Ensembles pédagogiques est moins une méthode qu'un recueil de contenu que le professeur doit faire passer en utilisant la méthodologie de son choix. Ces ensembles servent à l'enseignement au deuxième niveau tandis que les deux premières méthodes sont utilisées au premier niveau de connaissance linguistique.

Contact Canada a été produite par le Bureau des langues pour l'enseignement de l'anglais langue seconde. Son contenu couvre l'ensemble des niveaux de connaissance de l'anglais qui sont définis pour les divers postes de la Fonction publique.

Nous avons consacré un rapport (Appendice D-1) à l'analyse des méthodes du Bureau des langues et le lecteur voudra bien s'y reporter pour une interprétation plus nuancée des quelques lignes qui suivent. A la suite de nos analyses et de celles de nos consultants, nous en sommes venus à la conclusion que l'approche structuro-globale audio-visuelle ne semblait pas de nature à satisfaire au mieux les besoins de l'étudiant fonctionnaire tant sur le plan du mode de présentation que sur celui de la limitation du contenu et de l'imposition de la démarche. Il s'agit pourtant là de l'approche de Dialogue Canada, la méthode de base du Bureau des langues en français langue seconde. Un

"(they differ) in scholastic aptitude, intelligence, or ability; in socio-economic background; in interests; in ability to communicate and in meanings they attach to words and behaviors and things; in attendance and absence from class sessions; in energy and need for rest; in styles and rates of learning and levels at which learning plateaus are reached; in educational needs; in physical needs, including hunger, hurt and moods; in needs for indications of success or approval; in needs for supervision; in needs for peer association and indications of peer acceptance; in needs for educational guidance and advice; in needs for participating in decisions affecting their own activities; and so on, ad infinitum" (p. 283)

mais, aucun des candidats ne sait véritablement cela, ce qui a pour effet de créer des problèmes dès le point de départ.

Une fois que le candidat a choisi de s'inscrire au programme, il lui est rappelé que la loi lui accorde une période maximale de 52 semaines pour acquérir la nouvelle langue à un niveau suffisant pour satisfaire aux exigences linguistiques de son poste. Or, comme le notent fort justement Carroll et Burke, 1965,

"Learning requires time. Even the learning of a single item (for example, a phoneme discrimination, the meaning of a foreign language word, the rule for a given grammatical pattern) requires some finite amount of time, and the more things to be learned, the more time is required." (p. 544)

Il ne sera donc pas trop étonnant de retrouver mentionnée fréquemment cette limite temporelle stricte comme l'une des causes importantes de stress et de frustration chez les étudiants.

Au niveau des méthodes, le Bureau des langues se sert de Dialogue Canada, d'Approche Traditionnelle et des Ensembles pédagogiques pour l'enseignement du français, et de Contact Canada pour celui de l'anglais. Il faut bien comprendre qu'il s'agit là des principales méthodes utilisées et qu'il ne nous est pas apparu utile de nous arrêter à ce moment-ci sur les autres approches plus marginales.

1. L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE SECONDE

Dans son excellent article de synthèse sur la formation des maîtres, Andrews, 1974, cite un proverbe chinois qui nous semble particulièrement à propos en ce début du chapitre sur l'enseignement:

"I hear, and I forget,

I see, and I remember,

I do, and I understand" (p. 354)

1.1 LA SITUATION ACTUELLE

Dans un premier temps, nous voudrions faire un aussi bref résumé que possible de notre perception de la situation actuelle de l'enseignement de la langue seconde tel que pratiqué au Bureau des langues.

Le fonctionnaire qui doit suivre des cours de langues doit d'abord passer par le Service d'orientation pour que soit évalué son potentiel sur le plan de ce type d'apprentissage. Suite à un ensemble qui comprend au moins une combinaison de tests d'aptitude et de classement et une entrevue, le candidat se voit classé dans l'un ou l'autre de quatre niveaux d'aptitude et orienté vers un certain type de cours selon le profil de ses résultats.

A ce moment qui précède immédiatement son entrée dans le système même des cours de langues, le candidat n'est que très peu au courant de ce qui l'attend. Il sait son niveau d'aptitude, ce qui n'est sûrement pas toujours satisfaisant, surtout chez un adulte, et il a des doutes quant à la sagesse de s'engager dans une expérience aussi importante et pour laquelle il se sent mal préparé. Il se sent différent de tous ses collègues et se voit comme le seul dans cette situation. Dykstra et Nunes, 1973 proposent pourtant une description très révélatrice des différences qui existent entre les individus d'un même groupe:

Enfin, nos diverses études nous ont fait rencontrer plusieurs personnes d'excellente qualité auxquelles aucune des remarques et conclusions qui suivent ne sauraient s'appliquer. On comprendra cependant que, pour des raisons de brièveté et de clarté, nous n'ayons pas toujours fait toutes les réserves qui auraient pu s'imposer. Nous voulons insister sur le fait que, dans tous les cas, c'est le nombre qui a été notre guide plutôt que des personnes prises une à une. Nos travaux dans des domaines semblables nous ont rendus très conscients de la subjectivité des conclusions auxquelles on arrive et de la prudence qui devrait les caractériser. Nous nous excusons à l'avance des cas où notre texte aurait pu dépasser la réalité décrite ou notre pensée.

0.2 ORGANISATION DU RAPPORT

Le rapport sur les facteurs pédagogiques est divisé en deux parties d'importance inégale. La première partie est constituée par le présent rapport synthétique qui reprend dans une perspective plus globale les principaux points de nos diverses recherches. Il contient trois chapitres: l'enseignement de la langue seconde; le professeur de langue seconde; l'aide au professeur de langue seconde.

La deuxième partie du rapport est constituée, en appendices, des rapports faits pour chacun des projets de recherches particuliers. Ces rapports traitent souvent plus en profondeur certains points spécifiques et il nous est apparu utile de pouvoir y renvoyer le lecteur à l'occasion du présent exercice.

LES FACTEURS PÉDAGOGIQUES

Rapport synthèse

INTRODUCTION

0.1 PROPOS LIMINAIRES

Lorsque nous avons accepté de nous charger de l'étude des facteurs pédagogiques qui pouvaient avoir une influence défavorable sur l'apprentissage de la langue seconde dans le système actuel du Bureau des langues, il était déjà évident qu'une telle entreprise présenterait un certain nombre de problèmes dus surtout au fait que le produit de l'enseignement, l'apprentissage, serait étudié par d'autres spécialistes et que, toutes les études étant menées de front, aucun de nous ne pourrait véritablement tirer profit des résultats des autres recherches.

Il est difficile de dissocier enseignement et apprentissage. Nous avons tenté de le faire partout où les problèmes risquaient d'être spécifiques à l'organisme. Dans les autres cas, selon les besoins, nous sommes servis des données générales connues qui, en définitive, se sont toujours avérées suffisantes. Il reste cependant que, dans une certaine mesure, il appartiendra au lecteur intéressé de faire pour lui-même le détail de la synthèse.

La perception que nous avions de notre mandat ne nous a pas poussés à rechercher les petites bêtes dans le système. Il est évident que, dans toute organisation d'envergure, certaines parties n'offrent pas à certains moments un rendement adéquat. Nous avons donc essayé de faire la part des choses et de nous laisser guider surtout par notre fil conducteur: Le professeur et son enseignement.

rapport général comportant une revue synthétique de la situation et des recommandations précises quant aux secteurs qui peuvent être améliorés. Le rapport synthèse et tous les autres rapports de recherche ont été déposés en même temps que celui-ci auprès du Président du Conseil du Trésor et du Secrétaire d'Etat du Gouvernement canadien, le 30 avril 1976.

Gilles Bibeau,
directeur de l'Equipe PFL

en dehors des préoccupations immédiates de l'enseignement. Leur importance tient au fait qu'elles peuvent avoir des effets non négligeables sur les programmes de formation linguistique.

Ces questions concernent l'orientation des fonctionnaires, les abandons, retraits ou retours dans les cours continus, les cours spéciaux dans les ministères, la recherche, les techniques pédagogiques, les possibilités d'utilisation et l'utilisation effective de la langue seconde dans les ministères. D'autres aspects de l'apprentissage ont également fait l'objet de notre attention: le changement des attitudes, les théories d'apprentissage, le programme expérimental de suggestion, les dossiers du Commissaire aux langues officielles, enfin les travaux de plusieurs centres internationaux et en particulier de l'UNESCO et du Conseil de l'Europe.

Le programme de recherche de l'Etude indépendante a ainsi comporté une trentaine de recherches distinctes destinées à fournir des renseignements pertinents, de nature explicative et prédictive quant à certains aspects du succès dans l'apprentissage de la langue seconde.

Les travaux de recherche proprement dits ont été confiés soit à des groupes de recherche indépendants constitués par les experts, soit à des groupes de recherche internes à la Fonction publique, soit, par contrat, à des spécialistes externes autonomes. Dans une très large mesure, les ressources de la Direction générale du perfectionnement et du Bureau du Coordonnateur du Programme des langues officielles de la Commission de la Fonction publique ainsi que celles de la Direction des Langues Officielles du Conseil du Trésor ont été utilisées, sans entraver ni mettre en danger le caractère indépendant (externe) de l'Etude.

Le présent rapport de recherche constitue la contribution de l'un des groupes de recherche à l'Etude indépendante. Il fait partie de l'ensemble des travaux qui ont été préparés par les divers groupes de recherche. Les conclusions de cette recherche, jointes à celles des autres recherches, ont servi de sources principales pour la rédaction d'un

APRÈS son retour dans son milieu de travail, le fonctionnaire utilise-t-il la langue seconde qu'il vient d'apprendre? Si oui, dans quelles circonstances? Sinon, pourquoi? Quels éléments du contexte organisationnel dans lequel il se retrouve contribuent le plus à cette situation? Quels effets l'usage qu'il fait de la langue seconde a-t-il sur le maintien de ses acquis linguistiques?

GRUPE DE RECHERCHE D

Les facteurs pédagogiques

(M. R. LeBlanc)

On a souvent tendance à donner à l'enseignement proprement dit et à tout ce qui s'y rattache, professeurs, démarche pédagogique, méthodes, conditions de travail, etc., une importance primordiale dans une opération qui a comme objectif l'apprentissage de quelque chose. Bien qu'il ne faille pas exagérer l'importance de ces facteurs, on ne peut nier que sans un programme, un professeur et des rencontres régulières avec des étudiants, l'apprentissage est laissé à la seule initiative des individus et aux seuls moyens dont ils peuvent disposer pour le réaliser. Un professeur compétent, une méthode qui a fait ses preuves, un environnement qui favorise l'effort individuel et le canalise constituent des éléments indispensables à l'acquisition rapide et structurée de connaissances nouvelles.

Un projet de recherche sur la formation linguistique qui serait privé d'un examen attentif des instruments pédagogiques utilisés dans l'enseignement serait incomplet et vide de sens.

GRUPE DE RECHERCHE E

Questions complémentaires

Certaines questions, tout de même importantes, ne relèvent spécifiquement ni de la structure générale, ni de la psychologie ni de la pédagogie: elles touchent à la fois plusieurs secteurs, ou se situent

Les facteurs psycho-sociaux et psycho-pédagogiques
(L'IFG: MM. Y. Rodrigue et F. Allaire)

En plus des variables psychologiques plus strictement "individuelles" telles que les aptitudes, la personnalité, etc., il existe des variables psycho-sociales et psycho-pédagogiques de l'apprentissage d'une langue seconde et du maintien des acquis linguistiques qui jouent un rôle déterminant dans le comportement linguistique des individus qui aspirent à des postes identifiés bilingues. Il est important d'étudier ces variables AVANT, PENDANT et APRES la formation linguistique du fonctionnaire afin de connaître les conditions qui favorisent ou qui défavorisent l'apprentissage et le maintien des acquis.

AVANT son entrée dans un programme de formation linguistique, le fonctionnaire se trouve dans un contexte de travail qui le prépare plus ou moins à apprendre une langue seconde ou qui le supporte plus ou moins dans cette démarche. Quels sont les aspects de ce contexte organisationnel les plus positifs? Lesquels sont les plus négatifs? Est-ce le support que le fonctionnaire reçoit de ses supérieurs ou de ses collègues de travail pour utiliser la langue seconde au travail? Est-ce le renforcement à l'usage de la langue seconde que lui fournissent ses interlocuteurs de l'autre groupe linguistique? Est-ce l'utilité perçue de la langue seconde pour participer à la vie du Ministère, du Service, etc.?

PENDANT son séjour dans un Centre de formation linguistique du Gouvernement, quels éléments du contexte psycho-pédagogique dans lequel se trouve le fonctionnaire l'aident le plus dans sa démarche d'apprentissage? Est-ce le degré de cohésion qui existe au sein du petit groupe de fonctionnaires avec lequel il apprend une langue seconde pendant plusieurs mois? Est-ce la qualité de ses relations avec les professeurs de l'autre groupe linguistique ou les méthodes pédagogiques qu'ils utilisent? Lesquels de ces facteurs sont les plus déterminants et par quelles variables (attitudes et motivations, etc.) sont-ils influencés? Comment évolue une classe au cours d'un mois typique?

Nous pouvons également nous demander si les mécanismes d'évaluation qui précèdent, accompagnent ou suivent la formation linguistique reposent rigoureusement sur des critères de succès qui correspondent aux objectifs poursuivis; les agents d'évaluation, chargés de suivre les progrès des étudiants et de sanctionner officiellement ou officieusement leur succès ou leur échec, travaillent-ils en étroite collaboration pour appliquer, à tous les niveaux du système, une politique cohérente et logique? Les instruments de mesure utilisés du début à la fin de la formation possèdent-ils des caractéristiques documentologiques définies et fournissent-ils les renseignements dont le Gouvernement a besoin pour évaluer adéquatement les résultats obtenus?

GROUPE DE RECHERCHE B

Les facteurs psychologiques individuels (M. H.P. Edwards)

On peut affirmer sans crainte de se tromper que la réussite de l'apprentissage d'une langue seconde n'est pas uniquement liée à la manière dont cette langue est enseignée et aux conditions matérielles dans lesquelles l'enseignement se déroule.

Au-delà des procédés pédagogiques, se trouvent l'attitude générale de l'individu qui apprend, sa motivation éloignée et immédiate à l'égard de la langue seconde, ses aptitudes intellectuelles et linguistiques, son concept de soi, ses traits fondamentaux de personnalité, etc. Ce sont autant de facteurs dont on dit habituellement qu'ils jouent un rôle plus important que les méthodes d'enseignement dans l'apprentissage et le maintien des connaissances linguistiques.

L'étude de ces facteurs primordiaux et de leur importance relative dans la prédiction de la réussite aux programmes de formation linguistique continue va sans nul doute éclairer notre entendement sur l'apprentissage des langues secondes par des fonctionnaires de l'Etat en particulier et par des adultes en général.

e) Les mécanismes d'évaluation utilisés donnent-ils une idée juste des résultats obtenus en regard des résultats attendus?

L'équipe de recherche sur les Programmes de formation linguistique (PFL) a interprété son mandat comme une demande de renseignements spécifiques sur ces sujets et a décidé d'orienter sa recherche dans ces directions. Ainsi, les dimensions administrative, psychologique, sociale, pédagogique et d'évaluation ont été examinées soigneusement par des spécialistes.

Cinq groupes de recherches différents ont été mis sur pied avec mission d'étudier chacun un aspect particulier du domaine général tout en coordonnant ses activités de telle sorte que les résultats obtenus par un groupe puissent être intégrés ou comparés à ceux des autres groupes.

GROUPE DE RECHERCHE A

Analyse des mécanismes et des instruments de l'évaluation de la formation linguistique (MM. W.F. Mackey et R. Tousignant)

Le groupe de recherche A s'est employé à analyser les mécanismes et les instruments de l'évaluation de la formation linguistique. Mais comme cette évaluation ne peut s'effectuer qu'en fonction des objectifs de cette formation linguistique, il a fallu tout d'abord examiner soigneusement ces objectifs et par le fait même s'interroger sur la cohérence de tout le système de formation linguistique de la Fonction publique.

Le système qui a été mis en place pour appliquer la loi sur les langues officielles s'appuie sur une interprétation des textes, déclarations, directives à différents niveaux de la structure administrative. Cette interprétation constitue en quelque sorte les objectifs de chacun des paliers. Cette structure est-elle cohérente? Les objectifs de chaque niveau sont-ils partagés aux niveaux inférieurs? Comment se situe chaque organisme par rapport au programme de formation linguistique? La façon d'organiser les programmes est-elle la plus économique, compte tenu des objectifs et des résultats obtenus?

Mme Frances Smyth, M.A. en psychologie et recherchiste aux écoles séparées d'Ottawa, comme assistante de recherches à M. Henry P. Edwards;

Mme Marjorie Wesche, Ph.D. en linguistique appliquée (Educational Theory) du Modern Language Center de l'O.I.S.E. (Toronto), comme adjointe de recherches.

Des consultations multiples ont eu lieu avec les personnes impliquées dans les programmes de formation linguistique et avec des représentants des agents négociateurs de la Fonction publique. Des réunions intensives de l'équipe de recherche et de ces personnes ont permis de postuler un certain nombre d'hypothèses pouvant expliquer l'insatisfaction devant les résultats obtenus par les fonctionnaires-étudiants engagés dans les programmes de formation linguistique. La nature des renseignements recueillis et la complexité du problème ont amené l'équipe à éliminer d'emblée la recherche d'une cause unique ou principale.

De fait, les difficultés rencontrées dans l'enseignement et dans l'apprentissage de la langue seconde ont pu être attribuées, a priori, à plusieurs facteurs qui se conjuguent les uns aux autres dans l'activité globale de formation linguistique:

a) La structure générale que s'est donnée le gouvernement pour appliquer la Loi et la Résolution adoptée par le Parlement (juin 1973) sur les langues officielles comporte-t-elle des mécanismes mal assujettis les uns aux autres, entretenant une forme ou une autre d'incohérence?

b) Les objectifs linguistiques sont-ils définis et compris de façons différentes par les diverses instances de la formation?

c) Est-ce qu'on tient suffisamment compte des facteurs psychologiques et psycho-sociaux qui affectent les individus et les groupes soumis à la formation linguistique?

d) Les moyens pédagogiques et autres pris pour atteindre les objectifs sont-ils suffisants ou adéquats?

Une équipe de recherche a été réunie pour la préparation et la supervision scientifique de l'Etude. Cette équipe se compose, en plus du

directeur, de:

M. Henry P. Edwards,

L'IFG

L'IFG, organisme spécialisé dans des études psychosociales, représenté par Yvon Rodrigue, Ph.D., coordonnateur du Centre de Recherche et d'Évaluation de l'IFG et François Allaire, L.Ps. en psychologie sociale;

M. Raymond LeBlanc,

docteur en linguistique, directeur de l'Institut de langues vivantes et professeur agrégé au département de linguistique de l'Université d'Ottawa;

M. William F. Mackey,

docteur ès lettres, directeur-fondateur du Centre International de Recherches sur le Bilinguisme (CIRB) et membre de plusieurs commissions gouvernementales canadiennes étrangères sur les questions linguistiques, professeur titulaire à l'Université Laval;

M. Robert Tousignant,

docteur en sciences pédagogiques, directeur de la Section mesure et évaluation et professeur agrégé à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal.

Chacune de ces personnes est spécialisée dans un domaine différent et jouit d'un grand prestige dans sa discipline. La complémentarité des intérêts respectifs garantissant à l'Etude un équilibre plus complet que ne l'aurait fait une plus grande homogénéité.

A cette équipe se sont joints:

M. Pierre Cardinal,

M.A. en linguistique, spécialiste en recherche à la Division des Etudes de la Direction Générale du Perfectionnement de la Commission de la Fonction publique, comme adjoint au directeur de l'Etude;

M. Michel Gilbert,

Ph.D. en psychologie expérimentale, professeur à l'Université du Québec à Montréal et chercheur senior de l'IFG;

Mme Lorraine Lebeau,

L.Ps. en psychologie sociale, membre affiliée du Centre de Recherche et d'Évaluation de l'IFG;

Le 21 novembre 1974, le Président du Conseil du Trésor, l'honorable Jean Chrétien, annonçait que le gouvernement avait l'intention de faire une étude indépendante sur les programmes de formation linguistique.

Le lendemain, dans un document déposé à la Chambre (Rapport sur la mise en oeuvre de la résolution sur les langues officielles adoptée par le Parlement en juin 1973, p. 9), le ministre déclarait:

Bien que les techniques d'enseignement de la langue seconde soient bien élaborées, les raisons pour lesquelles certaines personnes sont incapables d'apprendre demeurent obscures. Pour pallier le manque d'expérience dans ce domaine, on fera une étude qui devrait permettre de découvrir pourquoi certaines personnes ne peuvent apprendre une langue seconde. Cette étude devrait améliorer la compréhension des problèmes d'apprentissage ainsi que les techniques d'enseignement. Les résultats seront communiqués aux gouvernements des provinces ainsi qu'à d'autres organismes travaillant dans le domaine de la linguistique et de l'enseignement.

Le 20 décembre de la même année, le directeur de l'Étude était choisi et avait pour mandat de recruter une équipe d'experts pour l'assister dans la poursuite de l'Étude. Cette dernière "comprendra un examen de tous les facteurs reliés au programme de formation linguistique de la Fonction publique" (Conseil du Trésor, communiqué 74/68, 20 décembre 1974). Dans les termes du mandat confié à M. Gilles Bibeau, docteur en linguistique et professeur agrégé à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal, "l'étude a pour objectif d'isoler dans l'activité globale de formation et d'apprentissage de la Fonction publique canadienne les aspects qui pourraient être améliorés, corrigés ou rajustés pour maximiser le succès des étudiants qui suivent la formation linguistique".

LISTE DES RECHERCHES DU GROUPE D

Afin d'avoir une bonne vue d'ensemble de la question, le groupe de recherche sur les facteurs pédagogiques a mis sur pied les projets de recherche dont les titres suivent. On retrouvera en appendice le rapport de chacun de ces projets.

D-1: Analyse des principales méthodes d'enseignement en usage au Bureau des Langues

D-2: Inventaire du matériel disponible

D-3: Analyse descriptive du corps enseignant

D-4: Les conditions de travail (LAT-1 et LAT-2)

D-5: La formation des professeurs de Langues

D-6: Méthodes et méthodologies

D-7: Etude sur les caractéristiques de l'enseignement aux groupes A, B, C et D

D-8: Les activités pédagogiques dans les cours continus.

TABLE DES MATIERES

PAGE	
11	Liste des recherches du groupe D.....
1	AVANT-PROPOS.....
11	INTRODUCTION.....
11	0.1 Propos liminaires.....
12	0.2 Organisation du rapport.....
13	1. L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE SECONDE.....
13	1.1 La situation actuelle.....
18	1.2 Eléments de solution.....
23	2. LE PROFESSEUR DE LANGUE SECONDE.....
23	2.1 La situation actuelle.....
25	2.2 Eléments de solution.....
29	3. L'AIDE AU PROFESSEUR.....
33	4. CONCLUSIONS.....
35	APPENDICES.....
37	APPENDICE D-1.....
145	APPENDICE D-2.....
193	APPENDICE D-3.....
209	APPENDICE D-4.....
225	APPENDICE D-5.....
333	APPENDICE D-6/D-7.....
441	APPENDICE D-8.....
461	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....

Le rapport des recherches sur "Les facteurs pédagogiques" effectuées dans le cadre de l'Etude indépendante sur les Programmes de Formation Linguistique de la Fonction publique du Canada a été préparé par Raymond LeBlanc assisté de Gislène LeBlanc.

Raymond LeBlanc, B.A., B.Péd., L.ès L. (Mtl), Doctorat de 3^e cycle en

linguistique (Aix-Marseille), est professeur agrégé du Département de Linguistique de l'Université d'Ottawa. Il occupe également le poste de directeur de l'Institut de Langues vivantes de cette même université. Il est auteur ou co-auteur de plusieurs travaux dans le domaine de la linguistique appliquée et il a participé à l'élaboration de matériel scolaire pour l'enseignement des langues dont les séries Drills in English Sentence Patterns, Exercices systématiques sur les structures du français et également à la création de la deuxième version de la méthode Le Français International.

Gislène LeBlanc,

B.A. (S.G.W.), M.A. Science pol. (Mtl), M.A. Linguistics (Ottawa) est en congé d'étude et étudiante régulière au niveau du doctorat en andragogie à l'Université de Montréal. Au cours de sa carrière dans le domaine de l'enseignement de la langue seconde, elle a occupé tour à tour les postes de professeurs de langue et d'animateur pédagogique dans diverses unités du Bureau des Langues.

REMERCIEMENTS

Il est évident qu'au cours d'une période d'une année, celle de la préparation de ce rapport, nous avons contracté des dettes de reconnaissance envers un grand nombre de personnes.

Nous voudrions donc rendre hommage aux groupes suivants: aux étudiants des cours continus qui ont toujours su se prêter de bonne grâce à nos questionnaires, entrevues, etc; aux professeurs des cours continus qui nous ont si bien secondés dans nos travaux; aux animateurs pédagogiques dont les connaissances du milieu et le concours nous ont été d'un secours des plus précieux et aux chefs d'unités, qui ont accepté de nous laisser perturber la marche régulière de leur unité pour les besoins de notre étude longitudinale.

Nous sommes également redevables à tous les membres du conseil de direction du Bureau des Langues qui nous ont donné de leur temps, qui nous ont aidé de leurs conseils et qui ont mis ou ont fait mettre à notre disposition les documents portant sur l'un ou l'autre des aspects que nous souhaitons examiner. Et, parlant cette fois en ma qualité d'auteur principal, je dois un merci spécial à M. Marc Allaire qui a accepté de se départir des services de Gislèle Leblanc afin qu'elle puisse être affectée au projet à temps complet en qualité d'adjointe à l'étude.

Enfin, nous remercions tous les collègues dont nous avons trouble les périodes de repas, ceux qui ont accepté de faire des travaux pour nous, qui nous ont fait valoir des points de vue différents, qui nous ont conseillés, etc. Même si l'auteur principal est le seul responsable des opinions émises dans le présent document, c'est toute une équipe qui a contribué à sa réalisation. Que tous ses membres s'en trouvent ici remerciés.

Rapport de l'Étude indépendante
sur les programmes de formation linguistique
de la Fonction publique du Canada

sous la direction de

Gilles Bibeau

VOLUME 5

Recherche D

Les facteurs pédagogiques

par

Raymond LeBlanc

1	RAPPORT SYNTHÈSE	
2	Recherche A Mécanismes et instruments d'évaluation	
3	Recherche B Indices psychologiques de succès dans l'étude d'une langue seconde	
4	Recherche C Parties 1 et 2 Conditions psycho-sociales de l'apprentissage et l'utilisation d'une langue seconde	
5	Recherche D Les facteurs pédagogiques	
6	Recherche E1 Préparation du fonctionnaire à la formation linguistique	
7	Recherche E2 La suggestion au Bureau des Langues	
8	Recherche E3 Les abandons et les retraits	
9	Recherche E4 Programme des cours dans les ministères	
10	Recherche E5 La recherche au Bureau des langues	
11	Recherche E6 Les techniques d'enseignement	
12	Recherche E7 Rapport d'entrevues avec les ministères et témoignages	



Les programmes de formation linguistique
de la Fonction publique du Canada

VOLUME 5

Rapport de l'étude
indépendante sur
les programmes
de formation
linguistique
de la Fonction
publique du
Canada
(sous la direction de
Gilles Bibeau)

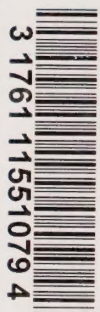
Recherche D

Les facteurs
pédagogiques

par

Raymond LeBlanc





3 1761 11551079 4